

Quaderns d'educació contínua

Experiències educatives, projectes polítics i ciutadania

Consell de Direcció

Direcció

Pep Aparicio Guadas

Coordinació

Isabel Aparicio Guadas

Redacció

Pascual Murcia Ortiz

Consell de Redacció

Pep Albentosa Labuiga

Vicent Aparicio

Marisa Benavent Faus

Miquel Bononat

Francisca Borox

Juan Corchado

Iolanda Corella

Rosa M. Falgas

Avelina Llorente

Dolors Monferrer Ferrando

Luis A. Natividad

Eva Navarrete

José M. Navarro

Sebas Parra

Agustí Pascual

Francesca Salvà

Juanma Sanchis Marqués

Montse Solaz Latorre

Pepe Such Botella

Inma Vilatersana

Consell Assessor

Consol Aguilar

José Beltrán Llavador

Joan Borja Sanz

Vicente Carrasco

José Antonio Durá

Goio Fidel Sarmiento

Fina Fombuena

Trinitat Gregori

Jorge Hermosilla

Teresa Hermoso

Maria Angeles Llorente

Juanjo Llorente Albert

Marita Macías, F. Hugo Zárate

Jaume Martínez Bonafé

Francisco Martínez Salvà

Ángel Marzo

Vicent Mas

Rogelio Navarro

Inma Martínez

Joan Pérez Albero

Manuel Rodríguez

Charo Romano

Encarna Such Cardona

Joan M. Senent

Jordi Vallespir

Correcció i Traducció

Sònia Blázquez

Ximo Martínez

Benjamí Borrás

Rosa Navarro

Secretaria i Administració

Rosa M. González Conca

Disseny i maquetació

gap

ISSN: 1575-9016

Dipòsit legal: V-5125-2000



Quaderns d'Educació Contínua

Centre de Recursos i Educació Contínua

C/. Noguera, 10 • 46800 Xàtiva

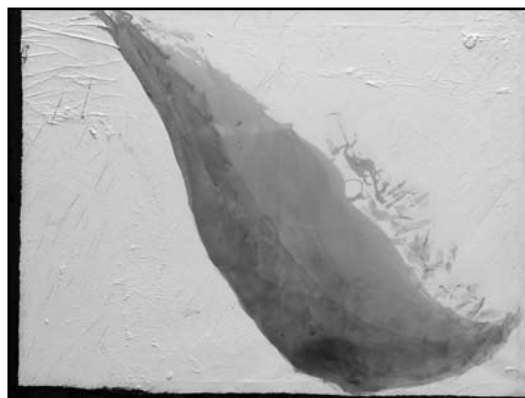
Revista indexada en GeoDatos: Indexador de Geografia e Ciências Sociais

<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.)

Quaderns d'Educació Contínua núm. 16



Portada

Recol·lecció de la mel II

Vicent Aparicio Guadas, 2006

Vernissos, pigments naturals i acrílics

130x114 cm

Col·lecció de l'autor

Carpeta

Educació: frontera permeable? Una mirada des de dins i des de fora.

M. Carmen Olivé Ferrer, Virginia Ferrer Cervero, Alicia Cid Reborido, Alejandra Montané Lopez, María Asunción Aneas Alvarez, Angel Marzo • 5

Problemes i oportunitats lligats al territori: els diagnòstics comunitaris en la Formació de Persones Adultes.

Rosario Alonso Alonso · Josefa Fombuena Valero • 15

Continua

Dilemes de l'ocupació, la formació i la ciutadania.

Daniel JOVER, Equip PROMOCIONS • 21

A propòsit de treball futur. La formació com a projecte polític, d'Ettore Gelpi.

José Gil Rivero, Laboratori d'iniciatives sindicals Ettore Gelpi • 46

Persones i territoris

Dos veus dialogades.

M^a Carmen Veiga i Pascual Múrcia, Professors de l'Escola de Persones Adultes de Mislata • 53

La nostra experiència docent.

Isabel Aparicio i Paqui Borox, professores del CPFPA "Francesc Bosch i Morata", Xàtiva • 58

El meu pas per l'escola fins l'escola d'adults.

Iolanda Corella, profesora del CMFPA, Almussafes • 62

La nostra experiència en l'educació de persones adultes.

Rosa Navarro i Juanma Sanchis, professors del CMFPA, Rafelbunyol • 70

Compartir coneixements des de l'epa en la modalitat a distància : una reflexió des de l'experiència.

Josep Durban, Cèlia Estellés, Vicent Galan, Julia Lisbona, Matilde Llop, Elisabeth Mateo, Agustí Pascual, Miguel Vivó (Professorat del CEED); coordinat per Agustí Pascual Cabo, Universitat de València • 75

Cinema i escola.

Francesc J. Hernández i Dobon, Universitat de València • 84

Investigació

Alfabetització i aprenentatge al llarg de tota la vida.

Rosa Maria Torres, Institut Fronesis • 91

Arxiu

Llibres • 103

Dialògica

Educació al llarg de la vida en la Universitat de València: un passeig per l'exposició el Viatge de la nau gran.

José Beltrán Llavador. Cap d'Iniciatives Culturals de la Nau Gran als Pobles. Universitat de València. Sacramento Pinazo Hernandis. Cap d'Iniciatives de la Nau Gran. Universitat de València.

Comissaris de l'exposició El viatge de la Nau Gran • 107

Com participar

Quaderns d'Educació Contínua?

Les pàgines de la nostra revista estan obertes a tot tipus de col·laboracions relacionades amb l'Educació i la Formació de les Persones Adultes. El nostre interès és oferir la publicació a tots aquells que desitgen col·laborar en ella exposant els seus coneixements, les seues reflexions i experiències analitzades. Així com també a les persones i institucions que desitgen difondre a través dels Quaderns d'Educació Contínua les seues iniciatives i activitats dins d'aquest àmbit.

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

- L'extensió dels treballs serà de 8 a 12 pàgines en format DIN A-4, a doble espai, amb un títol que sintetitze el seu contingut. És convenient d'intercalar apartats que divideixquen i ordenen les diferents parts de l'exposició.
- S'enviarà dues còpies del treball acompanyades d'una versió d'aquest en suport informàtic, preferentment en Winword. S'aconsella, si el tema ho permet, incloure gràfics, quadres sinòptics, etc., que il·lustren i completen el contingut del text.
- Com és natural la revista podrà realitzar una «correcció d'estil» sobre el text original, que en cap dels casos alterarà els conceptes ni l'enfocament adoptats per l'autor.
- Notícies i dades per a ser incloses en les pàgines informatives de la revista, sobre congressos, jornades, convenis, acords, programes, plans, iniciatives, projectes; cursos, conferències, debats, premis i concursos; publicacions de llibres, revistes, manuals, etc.
- Ha d'incloure sempre la font responsable i les notes de referència on el lector pugua requerir major informació.

Correu electrònic: crec@dva.gva.es

www.dva.gva.es/crec

www.crec.info/

Editorial

Fa temps que voldríem fer emergir allò que suposen les experiències educatives, aqueixes que les persones educadores i educandes construeixen i fan aflorar a les iniciatives formatives en un acte de creació i recreació, i el paper enactiu que tenen en la configuració de projectes polítics reals -aquells en els quals les dones i els homes prenen les regnes de la vida pública i personal- que travessen les fronteres reals i metafòriques i esdevenen fàcticament i ontològica éssers humans i ciutadania en associació, cooperació, procés i moviment.

Ara en aquest número, potser amb un desigual i diferenciatiu caliu, voldríem posar èmfasi en les elaboracions materials de les mestres i dels mestres, i com aquestes elaboracions són fruit de les seues experiències, és a dir, són les persones educadores les que en un procés d'interacció amb les persones educandes les que procedeixen a realitzar una operació de fer emergir les paraules, els afectes, les emocions, les passions,... i de posar-les en circulació primer a l'aula, després a les iniciatives formatives, més tard i trencant una canya potentíssima, es posada a l'abast d'altres companyes i companys que participen en d'altres iniciatives formatives i, finalment, malgrat el que un cantaor d'albaes ens va dir un dia, aquesta circulació esdevé oxigenada i arriba a ser-ne pràctica posada en marxa i reflexionada, és a dir teoria que sempre ens dóna que pensar i que fer, definitivament praxis encarnada i verificada que com sabem sols busca associar-se i cooperar amb d'altres iniciatives semblants, territorialment, comunitàriament,... per produir-ne vincles amorosos i emancipatoris.

Unes experiències educatives que són en si mateixes un procés, un projecte i un programa i que, per tant, suposen sempre un oferiment a la resta de persones educadores i educandes que fan possible i

real eix horitzó de llums i ombres rere els elements i les variables de múltiples colors que conformen aquests alfabetes de present i de futur constructors de éssers humans i ciutadania que us oferim.

És, per tant, una nova promesa amb les i els altres la que ens fa el guiatge de les nostres accions, el sentit últim de la invenció i reinvençió de modes d'existència, de creació i recreació singular i social de possibilitats de vida que necessàriament han de tenir una expressió i impressió neta en les experiències educatives, aleshores és quan aquestes esdevenen veritable procés ètic i polític; eix és el moviment que potser intentem posar en marxa, dia rere dia, eix moviment que lentament creix i s'escampa, eix moviment que ens indica que fer és pensar, pensar es crear, crear és parlar i fer, i viceversa, un feix de relacions i de confiança, cooperacions i intercanvis, de situacions i d'amors que lleugers ens duen a fer i pensar, i a pensar i fer, que l'educació no és possible ni real sense l'altra i l'altre -el mateix que el món.

I les veus de les experiències educatives, com les que en aquesta revista presentem, suposen una polifonia d'iniciatives que combinen percepcions, afeccions i accions amb plena capacitat d'activitat i d'impuls, de circulació per espais llisos i marcats; és un procés-projecte-programa de les dones i els homes, de les paraules i les coses,... que enllacen poesia i educació, música i emancipació, llibertat i acció, ciència i filosofia,... un moviment que esdevé creatiu quan cadascuna de les persones que hi participen -és a dir es mouen- comencen a produir i a fabricar les interferències i les bifurcacions, els silencis i les pauses,... en el llarg procés d'aprenentatge i de lliurament de les forces creatives que vósaltres i nosaltres estem inventant, materialitzant i verificant.



Educació: frontera permeable? Una mirada des de dins i des de fora

M.Carmen Olivé Ferrer, Virginia Ferrer Cervero*, Alicia Cid Reborido**, Alejandra Montané Lopez*, María Asunción Aneas Alvarez*,
Angel Marzo****



De nou un full en blanc, la perspectiva de paper és ben llarga, l'ordinador no ens hi posa fronteres i esper que les idees em flueixin i puga **descriure allò que ha estat, i està sent la nostra vida en i per a l'educació**. Quina paraula amb més significats! Si en diem educació ens podem referir àmpliament a l'experiència mútua que s'esdevé quan optem per "donar classes" que es diu col·loquialment, donar classes! En una època en que ningú dona res a canvi de res... i resulta que sí, una part paga i l'altra cobra! Ho diré ben fluïxet: *sabeu que cada cop més, tinc la sensació, que aprenc més jo en l'intercanvi?* I també us diré, perquè no us preocupeu: *ells aprenen i molt!*

Farem un discurs plural i dialògic, posarem veu i lletra a les nostres trajectòries, personals i professionals, anirem entrant i sortint, entreteixint un diàleg singular i plural alhora, possiblement no sabreu de qui estem parlant o bé si som tres, quatre o vint-i-quatre a l'escenari! Tampoc sabreu on comença o be on acaba la realitat o la ficció, sempre m'han dit que la realitat va més enllà de la ficció, de tota manera ens explica, ens mostra aquestes nostres possibles anades i tornades, aquestes nostres maneres de percebre, de viure, de sobreviure, com dones en un món d'hòmens, com dones en un món que es feminitza però no troba el germen femení, en un món que en la mesura que

** Universitat Autònoma Metropolitana-Azcapotzalco, Mèxic

*** IPF-UB

les dones anem prenent se'ns fa menys femení, se'ns fa més competitiu, i les incerteses es renoven. Abans hi volíem ser, ara hi som, i el neguit continua: què més hem de fer? On ens hem equivocat si és que ens hem equivocat? Ho anem a esbrinar!

El començament de l'experiència docent, en el meu cas, ha estat solapada, no s'ha donat un trencament, no ha estat una vida professional i després una vida professional docent, les infermeres, ja se sap, exercim la docència ben àmplia: comencem per nosaltres mateixes, seguim amb els nostres pacients i usuaris, continuem amb les seues famílies i cuidadors informals i ràpidament incorporem a l'estudiantat en les seues pràctiques assistencials, és per això, que tot i estar treballant en un centre de salut, la funció docent la tenim ben interioritzada i quan ens hi dediquem de ple, s'esdevé com una prolongació d'allò que ja veníem fent des dels estudis, doncs ara recordo que les pràctiques ja les fèiem amb companyes de diferents cursos i ens tutoritzàvem a nosaltres mateixes, també recorde, ara que s'acosta la festivitat dels reis, el regal que més vaig estimar durant anys i hi vaig jugar a cor que vols: era la reproducció d'una escola... si que ve de lluny aquesta meua professió! ninetes amb uniforme, pupitres petits, pissarra, professora, pati... un món d'aprenentatge en femení!

Per a una alumna de primer d'infermeria, la de segon representava la màxima expertesa, recordo que un dia me'n vaig trobar una al metro i fins i tot em vaig aixecar i li vaig oferir el meu seient, com a signe de respecte!

No totes les trajectòries son iguals, encara que els camins portin a llocs semblants, la universitat és un espai compartit per totes nosaltres, però com deia a l'inici del paràgraf, de vegades cal fer una cursa d'obstacles per arribar-hi, no com estudiant, sinó a l'altra banda de la barrera, amb la responsabilitat de la docència. **Les empreses ara fa vint anys diferien poc del que són ara**, hòmens i dones conviuen amb diferents rols, diferents papers se'ls tenien assignats si portaves corbata o faldilles. Un temps d'intimitat segrestat al teu desig, robat de la teva integritat podia suposar un ascens o el manteniment d'un lloc més tranquil. Un ser tu mateixa et podia allunyar de les perspectives professionals. Una primera feina amb ulls de nova llicenciada, et pot arribar a seduir... un ambient d'hòmens, un tres per cent de dones en una població de 500! Però no us penseu que fórem nosaltres qui triàvem! Evidentment, eren ells, amb un sentit de la propietat que no sabies quina diferència hi havia entre tu i el quadre penjat a la paret! Possiblement, i si era un Tàpies, era més preuat que tu, simple oficinista que cobra a fi de més i se la pot canviar de lloc de treball o fins i tot acomiadar, amb argumentacions versemblants.

Muntar en un ferrari, encara que només sigui per agafar uns papers, es pot utilitzar com a ham. Ells no saben que aprenem a moure'ns i aprenem d'ells també,

l'empresa privada i multinacional, per molt femenina que sigui la paraula, és masculina, els executius paradigma de la masculinitat, o del masclisme? Tot plegat viscut amb passió professional pot ser una bella escola que permet anar molt més enllà de la dualitat del poder/submissió, de la perspectiva home/dona. Les xarxes del poder són més complexes, les xarxes del poder van molt més enllà del poder patriarcal, les xarxes del poder obliguen les dones a mostrar-se com són i com no són, obliguen les dones a demostrar cada dia que ho poden fer igual o millor que ells mateixos, obliguen les dones a vegades... a renunciar d'allò que creiem que és ser dona! On queden els sentiments? Explotació i peatge, amor i vida, hipoteca de per vida, hipoteca sentimental, evidentment, no haguéreu pensat en la caseta adossada... aquesta, ells, ja la tenien plena, i no tenien cap intenció de canviar-ne la inquilina. De nou, un cercle s'inicia, un cercle que no es tanca mai, va i ve i es reproduceix, de vegades em sent xuclada, esgotada, cremada, nadant i ofegant-me amb els meus propis sentiments, mentre ells, d'esquena a la platja i mirant la posta de sol, tiren de nou la canya de pescar, tindran consciència d'aquest fer i desfer?

Jo i els meus alumnes... *què és el que compta per la institució?* Doncs això, els nombres, els resultats, el ser el primer i el millor... les circumstàncies que envolten els subjectes d'educació no compten per a res, qui són, què fan, què els interessa? una gran indiferència a mode de boira ho envolta tot, la cursa s'inicia i tant és qui son, els qui arribin seran premiats amb una titulació que els obrirà diferents portes, tan és el que hagen deixat pel camí: possiblement, com autòmats, hauran seguit com via marcada, no el seu camí -han participat tan poc! Si pensaven, si decidien perdien uns segons que altres aprofitaven per donar-los l'avançada- i ara us parlo del meu cos, sembla que la ment era la que cultivaven... doncs això, el cos el tenien ben oblidat, mentre va durar la meua formació no vaig trepitjar ni el gimnàs ni la pista de bàsquet, tampoc em vaig banyar a la piscina; tampoc vaig anar al cinema o al teatre... tot plegat, una manca de cultiu del cos i pel que fa a la ment, ben limitada! Xifres, equacions, derivades, integrals, logaritmes... un llenguatge pels entesos, allunyat de la quotidianitat i del dia a dia...

Evidentment cal mantenir els menys brillants, no es tracta de fer-los fora a la primera de canvi; d'altra banda no sortien els comptes, una massa informe que avança i permet a uns fer-se famosos... als altres entrar i sortir sense deixar empremta... si ets útil per un projecte: endavant! Si no, ni et miren a la cara... amb aquestes condicions són molts els que abandonen a l'inici, a mig camí, a les portes de la fi de l'inici... si tan sols el 10% dels que inicien acaben... caldrà fer alguna cosa! I què fem com a institució, i com a professorat? La institució acostuma a adequar les normes per mantenir l'equilibri... fa uns anys feia fora els qui no aprovaven un nombre determinat de crèdits, ara es premia qui obté bons resultats -ente-

Va ser en allunyar-me de la realitat que em vaig descobrir dona entre els hòmens, o millor dit, em vaig identificar asexualada en aquell món d'hòmens! I ara porte un temps descobrint-me, buscant-me...

sos com el professorat que aprova...- quina filosofia hi ha darrera de cada decisió? Els resultats econòmics, no els d'aprenentatge! La llei de l'oferta i la demanda, no els desitjos i les motivacions dels actors principals de l'aprenentatge! **Com a professorat pots prendre diferents opcions**, que et porten a indrets diferents. Pots prendre el camí del compromís docent, social i polític... si és acord amb el col·lectiu, endavant, si no, comença l'aïllament! D'altra banda, es pot prendre l'opció del que no es pot fer res, i ja és un mateix que es forja la força, que es llança al pou. Aquesta hipòtesi d'entrada paralitza tothom i acaba donant la raó del qui se la fa seua... si penses que res es pot fer, serà el que faràs: res... penso que no hi ha cosa més trista que llençar la tovallola.

Seguint amb el professorat, **agafem la mateixa posició hòmens i dones?** Jo em vaig trobar i vaig prendre consciència de mi mateixa en la distància. Va ser en allunyar-me de la realitat que em vaig descobrir dona entre els hòmens, o millor dit, em vaig identificar asexualada en aquell món d'hòmens! I ara porte un temps descobrint-me, buscant-me... si, als trenta i tants buscant la meua identitat segregada, segregada per una enginyeria i un col·lectiu que engloba i engull de manera amorfa per descartar les individualitats i espremer allò que pot de cadascú, oblidant i no mirant precisament allò que s'és. Ara em mire i mire els altres, evito mirar els conglomerats, els grups, els equips; se'm representen com bonys cel·lulítics, que no porten enlloc! Ara em miro i miro els altres, cercant i volent percebre allò que més m'interessa i els interessa com a persones, no com a ments exclusives, no com a cossos exclusius: com a persones globals actives, que estimen, que creixen, que tenen diferents interessos i sabers, és ara que m'interesso per la mirada i el saber de l'altra! Havia arribat a pensar que el que estava fora de l'enginyeria estava mancat de sentit, la meua perspectiva tancada i estàtica estava plantejada per a durar per sempre.

Ara entra ell, de tota manera, tampoc allò que era dalt ha anat avall i al revés, tampoc s'ha capgirat el cel... ens diu que **és difícil per a un home el món de les dones**, si? em pregunte jo, doncs sí. Primer en un internat de frares religiosos dels 11 als 21, tota una joventut en l'ambivalència, en la doble moral, en els grans discursos i les pobres realitats en una institució forta que coarta les individualitats. Eren moments d'obertura i cerca de llibertat que ens ho permetia a vegades, amb sensació de descoberta i amb la possibilitat de viure amb el que hi havia, d'arreglar-se amb el que es tenia, d'inventar-se estratègies per convertir el xoriço amb un bon complement de l'arròs, o d'imaginar-se que una petita piscina casolana era un espai olímpic.

Troba l'amor i la complementarietat, dona i filles que representen per ell l'ara i el futur, no obstant això, la mort de la seua dona el porta a qüestionar-se quantitat de coses que mai haguera pensat. Va ser amb ella que es va reconèixer home,

home en les seues diferents facetes i en les seues diferents dimensions, a voltes s'agradava, a voltes era ella qui el feia veure més clar i també ha estat la seua absència la que l'ha fet anar més enllà del aquí i l'ara.

I la nostra experiència docent, tant àmplia, doncs ja jugàvem a escoles de petits, i tant variada, des de la infermeria, passant per la enginyeria, l'educació d'adults i els mestres, sense oblidar la formació contínua.

La perspectiva de l'alumnat com a subjectes aliens a la institució docent ha anat donant pas a la vivència de persones i col·lectius amb motivacions i objectius comuns. L'exercici del poder autoritari, que en un temps era exercit pel professorat, ha donat lloc a l'exercici de l'autoritat docent, una autoritat que permet, que facilita l'altre en la seua formació, en la seua autonomia. I si ho pensem bé, seria la recuperació de la figura que altra temps es corresponia amb el tutor, que segueix i acompanya el desenvolupament de la persona, com en la nostra pròpia. Aquest és el nostre desig, tant en la formació universitària com en la d'adults.

Ara ve a to parlar de nosaltres i d'altres també... a vegades, i quan s'introdueixen temes referents a l'espai europeu, a l'autoaprenentatge, entre altres, sents parlar a companys i companyes que diuen i repeteixen: *això és la universitat*, i jo els miro i els pregunto, i què voleu dir amb això? Que tenim més responsabilitat en els canvis, en la generació de noves idees, en la generació de coneixement? La cara els canvia, sovint no responen i jo se llegir en els seus rostres que el que volen dir és que s'espavilin, que son grans, que això no és el parvulari, que s'ho poden fer tots sols! I, aleshores, és quan surten les crisis de professorat, i quin paper tenim? És que ja no som necessaris? Si nosaltres evitem les responsabilitats i els compromisos socials i polítics, si nosaltres defugim de la relació amb l'altre, amb l'altre que aprèn dels continguts i de les relacions formals a l'aula, de les relacions informals també, se'n deia Campus de l'espai de convivència, ara a alguns llocs s'ha convertit en ciment i pàrking, què hi llegirem en aquesta planificació urbanística?

Defugim de les velles i les noves responsabilitats? Caldrà donar doncs la raó també els qui diuen que som innecessaris? Si som incapaços de canviar i adaptar-nos a un nou paradigma global i docent, aleshores si que esdevindrem innecessaris, no obstant això, la responsabilitat serà nostra i de cap altra, i a més a més, el dolor en la construcció en la soledat, dels altres i de nosaltres mateixes, serà també, responsabilitat nostra.

La tecnologia ens ha facilitat algunes tasques educatives, ens ha facilitat la comunicació i la immediatesa en les relacions i en l'obtenció de la informació, no obstant això, si permetem que substitueixi la presencialitat i la relació docent. Si pretenem que substitueixi el llibre, el paper, mostrarem que no hem sabut extreure allò que ens beneficiava d'allò que ens allunyava de la persona i els

seus valors. Sovint en plantejar innovacions o millores docents vénen de la mà del cable i no de la mà del professorat, el cable està sempre disponible, permet la simultaneïtat o l'elecció del temps en la dedicació... i alhora, és tan fred! i evidentment, nosaltres, persones en i per la docència, a vegades hem estat tan distants! Hem marcat el temps des de la nostra perspectiva, hem marcat l'espai com ho faria un animal en zel... que no ens hem adonat i ens havia pres protagonisme a l'aula, a la taula, d'allò que se'n deia, *del professor*, és l'ordinador qui està assegut, presidint l'aula i ocupant el lloc que altre temps s'havia destinat al professor en majúscules, al professor en la seua classe magistral. L'alumnat, sovint, i quan li he preguntat directament, m'ha dit que no li agraden les presentacions en PowerPoint, el cap aixecat i mirant amunt, colors i lletres van passant, en un espai en què conviu el professorat i l'estudiantat, aquests perden l'autoria que ja ha agafat l'ordinador; és aquest el protagonista, les cadires ordenades per no perdre detall, col·locades per veure la pantalla des de tots els indrets, no pas organitzades pel diàleg i l'intercanvi viu. Paradoxalment, i quan és l'alumnat qui prepara alguna activitat, reproduceix l'esquema que diu que no li agrada, possiblement es presenta com únic, és el que es fa, sembla que no hi ha altra manera que la competició a veure qui posa més colors, més i millor música, més i millors fotografies... i una vegada més ens oblidem de la paraula, de l'olor, del tacte, de l'oïda... i ara us diré que, en la darrera jornada de socialització que vam fer a l'aula vàrem trencar esquemes: na Neus alumna de primer va portar encens i va explicar un conte, mentre feia sonar una música de fons, ens volia oferir la seua presència incorporant els diferents sentits que utilitzem quan cuidem dels malalts, no fóra cas que en l'evolució se'ns atrofiaren per no utilitzar-los. La Mònica, companya seua, ens va llegir un poema fet per un vell, dedicat i parlant de l'amor a la seua dona ja morta i a la incomprensió de les infermeres que el cuidaven, potser pensàveu que els vells sempre han estat això, vells? Potser haviem pensat que els vells no poden seguir vivint de l'amor i precisament és aquest el que els permet sobreviure a la seua soledat i la incomprensió? En Toni i en Miquel Àngel van agafar l'activitat l'aprenentatge en sentit d'humor i varen escenificar els pros i els contres del portafoli d'aprenentatge, en un tira i arronsa ple de tòpics: qui el defensava, qui se'l carregava... de tota manera en acabar em varen preguntar: t'has enfadat pel que hem fet? Quina pena que en fer de manera lliure i respectuosa allò que desitjaven, temessin alhora la reprovació, temessin el càstig, i jo em pregunto: quantes vegades actuen lliurement? Quantes vegades fan allò que ells volen? O bé ja des de l'escola bressol van fent allò que pensen se'ls demana, o allò que pensen els farà obtenir l'aprovació? I ara penso en aquell escrit de la flor i la rosa, del dibuix lliure que és avui i la professora els exigeix el capoll de rosa vermella... quan

l'any següent se'ls demana un dibuix lliure, ja no el saben fer, i ara si, han après la lliçó, ja els surt allò que l'any anterior va esdevenir l'únic dibuix aprovat: el capoll de rosa roja.

Hem recuperat un valor i ha estat de la ma de la immigració, és curiós com gent que ve de països més pobres que el nostre, tant de centre o Sud-amèrica, com de l'Europa de l'est, valora els espais, els recursos i el professorat com de vegades no ho fan els propis del país. Sovint aprofiten més els recursos de que es disposa a la universitat i tot ho reconeixen, donant valor a allò que possiblement els del lloc ni veuen, sempre ha estat allà i pensen que no requereix d'esforç, altres si saben el que els ha costat d'arribar on son, saben també on volen arribar i saben també el valor dels recursos. No vull dir que els del país els sigui regalat, sé del camí i sé que molts també voldrien ser a altres aules com medicina, veterinària o bé odontologia, possiblement també especialista en gimnàs o bé en anglès... em refereixo al valor que pot tenir la biblioteca, les classes, les tutories, el paper i fins i tot la tinta de la impressora... de vegades en som conscients quan s'acaba i hem de presentar dues hores més tard els nostres escrits! Però ja no pensem en la vietnamita, el ciclostil o el paper de carbó... o la repetició de l'escrit perquè el corrector de tinta es veia massa! Tampoc ha passat tant temps com perquè oblidem tant, com perquè oblidem el valor de les coses petites i la translació a les grans... a aquesta nostra terra que hem pensat que era això, nostra, per a la seua utilització i malbaratament. **Hem incorporat també els valors de la responsabilitat ambiental** i hem passat de demanar treballs ben enquadrats a demanar escrits a doble cara, sense colors i graps, o bé hem aprofitat també la tecnologia per estalviar paper... i si, ho hem fet per una responsabilitat en aquest estar a la terra! Estar com elements més del sistema global i no com a amos i senyors, amos que cuiden la Villa pel davant, que ensenyen el que tenen i el que no tenen i obliden la resta, l'essencial, com si fos el pati del darrera, on van abocant els detritus, on van posant tots els cadàvers, pensant que mentre són al darrera no es veuen, no malbaraten rius i mars. I aquesta nostra petita responsabilitat l'hem assumit, i hem recuperat algun rierol, alguna platja pel bany, però sabem també que n'hi ha que encara ploren la mort dels peixos o la pesca incontrolada.

Ens endinsem en la inclusió i l'exclusió, en l'educació d'adults es fa difícil tal i com està plantejada, per una banda sembla que tothom té dret a l'educació, però alhora la llengua fa difícil la integració social. El professorat volem viure amb ells la seua experiència vital, però ens n'adonem que estem ven llunys d'ells i d'elles, possiblement més d'elles que d'ells, doncs a elles, sovint, els tenen planificada la seua vida. També a la universitat veiem com s'aplega la gent, com s'ajunta per afinitats culturals, no voldríem que es fessin guetos!

Ens endinsem en la inclusió i l'exclusió, en l'educació d'adults es fa difícil tal i com està plantejada, per una banda sembla que tothom té dret a l'educació, però alhora la llengua fa difícil la integració social.

I recuperem aquí la nostra tasca d'inclusió, de facilitació d'una relació docent que fa créixer les persones en les seues potencialitats, recuperem la relació docent que acompanya a les individualitats i potencia els individus i els grups. I sovint en aquesta relació ens adonem de com nosaltres també, creixem i aprenem en l'intercanvi.

En aquesta presentació de les diferents personalitats que conformem podem veure que **la incomoditat és compartida per hòmens i dones**, tant de temps de definir-nos feministes i ara ens n'adonem que cal conformar de nou les identitats de gènere, no ens valen les que hem heretat del patriarcat, no ens valen a les dones, fa molt de temps! I ara ens n'adonem que tampoc valen per a molts hòmens! Per alguns sí, alguns no admeten que elles pensin, que elles decideixin prescindir d'ells, ells que fabulaven en ser el motor de la vida d'elles... ells el motor i la benzina i se'ls fa tan difícil que elles, sí, elles, tan fràgils, hagen trobat per fi, alternativa d'energia! i aquest any en portem 68! Només comptant les que es queden al moment, que requereixen d'aixecament pel jutge, no es comptabilitzen les que poden agonitzar unes hores, uns minuts, i moren en un llit d'hospital, potser afegida a la ferida d'arma de foc o d'arma blanca, la ferida profunda de tristesa, de desamor i desolació, aquesta ferida que se li fa més difícil a la medicina el tractament i la cura, aquesta mort morta que les incapacita per a la vida, aquesta mort morta que ja corria per les venes i que feia tant de temps havia paralytitzat el seu somriure.

I quina educació estem fent? **Hem incorporat valors d'autonomia, valors d'igualtat, o de diferència sense discriminació, valors de llibertat, valors de respecte?** O seguim transmeten, de manera directa o indirecta, valors de submissió, d'obediència, de manca de compromís: en allò que és l'essència del cuidar: la pedagogia, el magisteri, la infermeria, la formació d'adults i fins i tot l'enginyeria? No penséssim que són coses diferents!

En un simposi que vaig assistir darrerament un company descrivia de quina manera havia canviat la societat i tots els seus espais, ens mostrava un quiròfan, una oficina, un laboratori... i una aula d'universitat! Endevineu quin espai havia canviat menys? I les persones que vivim l'educació, a la universitat, a les escoles, hem evolucionat gaire? Hem anat recuperant els valors d'un nou paradigma de l'educació, que contempla la complexitat, que va des d'una perspectiva global i àmplia a una perspectiva global també i més local, més de les persones en la proximitat? I, mal em pese, crec que els avanços són lents, hi ha iniciatives de canvi, d'inclusió, de perspectiva d'incorporar els subjectes en la responsabilitat de la seua educació, no obstant això, pense que estem allunyats i que el que potser servia fa un temps ara ja no, que la crisi de la participació està present i en l'anàlisi, en no ser compartit no hi trobem alternatives.

Aquest mes de novembre hi ha hagut eleccions als òrgans de representació de la universitat, quan vaig animar a l'estudiantat a l'aula perquè es presentaren, les cares i les respostes anaven en la direcció *que no servia per a res...* a les eleccions hi va participar un tres per cent de l'alumnat, i el discurs que es dona des de les altes esferes és que no participen, i algú s'ha preguntat per què? Està en crisi el model de representació? A qui serveix? És que només ens enrecordem al moment de les eleccions i després ens oblidem de la representació, de les veus, de les promeses fetes? Uns representants que sovint es representen a ells mateixos, o uns representants que possiblement parlen per boca dels qui millor els hi han fet la venda, i d'altra banda, la resta, que ja els està bé com estan les coses mentre no els toca de manera directa alguna decisió que no els convé... aleshores sí, una revolució per un fet puntual! Els ha tocat el dard! I altra vegada, tapat o oblidat el forat de l'agulla, es pot entrar de nou al curs del riu, sense por d'enfonsar-se, el colador s'ha cicatritzat, i després seran uns altres que ho experimentaran, sense la memòria dels anteriors, i torna a començar, la batuta sempre a la mà del poder.

I nosaltres volent participar activament en la moguda, en el canvi, en aquesta aldea global des de l'educació, des de diferents àmbits, pensant que si toquem moltes tecles la sonata és més completa, partiem de la nostra pròpia experiència com alumnat i sabíem què ens agradava i què no, sabíem de les expectatives que havíem posat en entrar a la universitat a estudiar i sabíem també de la indiferència que hi havíem trobat, tant dels continguts d'estudi en sí com de la incapacitat del professorat d'identificar-te com a persona; i alguna cosa ens ha ajudat, hem pogut identificar la importància que hi ha en els vincles que s'estableixen amb les emocions, amb els sentiments, amb allò que sembla irracional i esdevé allò essencial i important per aprendre i per ensenyar, allò que no vàrem trobar i si vàrem esmerçar esforços per cercar i construir en la nostra experiència en canviar de responsabilitat, en quan prenguérem la nostra petita batuta a l'aula, als seminaris, als espais més o menys formals de la relació educativa.

I ha estat així com les i el que signem aquest article, aquest escrit fet des de la nostra mirada endins i enfora, des de la nostra reflexió sobre l'experiència personal i professional, pensem que, tant importants són els continguts d'estudi de les diferents disciplines, com els sentiments i les vivències dels qui per una banda pretenen aprendre i dels qui d'altra banda cobren, per esdevenir professorat, tutores i tutor, acompanyants en aquest nadar per la vida i per la formació, amb consciència que en aquesta relació d'aprenentatge i en la mesura que mantenim la ment oberta, en podem sortir beneficiades tant les dones com els homes, tant l'alumnat com el professorat, cal però tenir aquesta consciència de present, de passat i de futur, consciència d'incertesa, d'atzar i d'avenç, consciència d'individualitat i de conjunt.

Pensem que, tant importants són els continguts d'estudi de les diferents disciplines, com els sentiments i les vivències dels qui per una banda pretenen aprendre i dels qui d'altra banda cobren, per esdevenir professorat, tutores i tutor, acompanyants en aquest nadar per la vida i per la formació, amb consciència que en aquesta relació d'aprenentatge

BIBLIOGRAFIA:

- BENNER, P. (1987). *Práctica progresiva en enfermería: manual de comportamiento profesional*. Barcelona : Grijalbo
- CONTRERAS, D. J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- FERNÁNDEZ, R. L. (Coord.) (2005). *Género, valores y sociedad. Una propuesta desde Iberoamérica*. Barcelona: Octaedro.
- FERRER,V.; MEDINA,J.L.; LLORET,C.(2003). *La complejidad en enfermería. Profesión, Gestión, Formación*. Barcelona: Laertes ediciones.
- LIPMAN, M (1993) *Pensamiento complejo y educación*; traducción, introducción y notas Virginia Ferrer. Madrid: Ed. De la Torre, 1997
- LONGOBARDI, GIANNINA (2002) "Una cuestión de gracia". Emociones en el aula. *El Perfume de la Maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Icaria & Antrazyt. Pág: 53.
- HIPATIA (grup) (2004) *Dos para saber dos para curar*. Madrid: Horas y Horas. Col. Cuadernos inacabados; 46.
- LISPECTOR, C. (2006) *Aigua viva i l'hora de l'estrella*. Lleida: Pagès editors.
- MORTARI, L. (2002). "Pensar haciendo: Tras las huellas de un saber". En Diótima (2002). *El perfume de la maestra*. Barcelona: Icaria. 153-175
- ORAIÓN, M.(Coord.) (2005). *Globalización, Ciudadanía y Educación*. Barcelona: Octaedro.
- RIVERA GARRETA, M. (2005). *La diferencia sexual en la historia*. Universitat de València.
- SENDÓN DE LEÓN, V. (2003). *Mujeres en la era global. Contra un patriarcado neoliberal*. Barcelona: Icaria.
- SANCHEZ, M. COLOMO, C. REPETO, C. (Editores) (2005) *Globalización y salud*. Madrid: federación de Asociaciones para la Defensa de la Sanidad Pública
- ZAMARCHI, ELISABETTA (1997) "Mujeres en la ciencia: recorridos epistemológicos". En A.M. Piussi y otras, *Enseñar ciencia. Autoridad femenina y relaciones en la educación*. Barcelona: Icaria. Pág. 29.

*Problemes i oportunitats lligats al territori: els diagnòstics comunitaris en la Formació de Persones Adultes**

Rosario Alonso Alonso¹ • Josefa Fombuena Valero²



"Els éssers humans estan mal adaptats a un paper passiu"

Mary Richmond

1. Territoris, desenvolupament i exclusió

Vivim en un món en què el territori ja no és definitori en la identitat dels individus. En la lluita entre la societat (la comunitat, el col·lectiu) i l'individu (el subjecte, la persona) ha guanyat aquest, que es busca i que es fa, independentment del territori. En el Món Antic, el territori es referia a la terra que s'heretava amb el cognom i les obligacions. El territori actual s'ha convertit en un fenomen quasi virtual: persones d'altres països que consideren el seu territori aquella terra llunyana, persones amb estils de vida particulars que trien un territori per a compartir o persones amb dificultats socials que requereixen d'un territori professional.

Aquest territori, qüestionat i fins i tot desacreditat per no respondre a les funcions d'ajuda i veïnat pròpies del Món Modern torna a sorgir amb una extraordinària vitalitat a poc que observem els esdeveniments socials. Es limitarem a posar dos exemples. Per una part, la ciutat està de moda³ però també cada dia els individus són més conscients dels riscos que pot suposar (esdeveniments de novembre 2006 a França, en els barris desfavorits i en les universitats). Per altra part, més a prop nostre, la ciutat, el barri, torna a viure fàcilment, a poc que des dels ajuntaments o les associacions es programen unes festes veïnals, qualsevol que siga el motiu, en les quals, de manera un poc sorprenent, ixen al carrer les persones amb més dificultats: les persones majors, els seus néts, les persones soles o malaltes envaeixen el parc en el qual s'ha organitzat un teatret, una exhibició de balls populars o una mostra de gastronomia exòtica. A poc que se li done una oportunitat, la ciutat torna a naixer. També es converteix fàcilment en un obstacle: les obres de millora de la ciutat, es tornen molestes per als veïns més fràgils. Si els serveis de manteniment no es realitzen, els problemes són enormes, quan un barri s'endarrereix en les obres d'infraestructures corre el risc de convertir-se molt ràpidament en marginal.

Les ciutats són espais interdependents en els quals els ciutadans només són un factor més. La comunitat apareix sols en moments puntuals, de tipus polític⁴, esportiu⁵ o fins i tot lúdic, que fa que els individus es troben amb l'altre, amb una emoció superlativa que no pot ser gens duradora, però que afavoreix l'encontre de tots en un "u" que es fon en un "nosaltres" (nos-altres).

* Traducció: Joaquim Martínez

¹ Universitat de València

² Universitat de València

Quan la "comunitat" no es fa sentir, qui viu en el territori? Sobretot dones. En la ciutat actual, dividida per funcions: polígons industrials, centres comercials i de lleure, centres històrics, allotjaments, treballs, bancs, escoles, etc. Pernas (1999: 152) assenyala que:

"Per a viure a trossos, algú ha de fer de pont i salvar les distàncies entre parts de la vida. Les dones són les encarregades de cobrir, amb la seua energia, les fissures d'una existència fragmentada."

Per a les dones, és difícil viure en una ciutat en la qual es planifiquen i es dissenyen serveis i allotjaments des de la premissa de la utilització del cotxe. Les dones es desplacen, habitualment, caminant o amb transport públic. Van carregades d'un lloc a un altre però es construeixen passos de vianants subterranis o grans avingudes amb grans blocs que desorienten i en ocasions donen algun esglai a les dones vianants. Castells (1995) planteja la ciutat com una entitat en crisi que va cap a la seua mort, a causa del seu funcionament mateix: privatització dels espais públics, terciarització del mercat de treball, polarització de la ciutat entre rics i pobres i generació d'una ciutat de la informació convertida en una "malla" que va enredant i atrapant els individus.

2. Problemes i oportunitats lligats al territori: L'Escola de Chicago

Els primers estudis referits a la importància de la ciutat per al benestar de les persones es realitzaren en la Universitat de Chicago, gràcies al patrocini del magnat John Rockefeller⁶. Chicago es va convertir en un laboratori, a causa de la seua riquesa, el seu creixement econòmic i els seus problemes⁷. Els estudis realitzats a la Universitat de Chicago intentaven apropar-se a la vivència, a la experiència de cadascun dels grups estudiats per a dissenyar la millor ciutat possible. Els grups de més interès van ser els immigrants, els delinqüents, els jòvens i les dones, especialment en el cas de les treballadores socials com Jane Addams⁸.

Una de les descobertes fonamentals de l'Escola de Chicago va ser que la organització de la ciutat incidia directament en l'organització social dels seus habitants. La ciutat s'organitza en cercles concèntrics i entre estos apareixen *interstícis* (Thrasher, 1927, 1963) que són els barris més desfavorits. Són fractures en el desenvolupament urbà i en l'estructura de la organització social. Es creen cinturons de pobresa amb un urbanisme deteriorat, canvis freqüents de població, desorganització o inexistència de serveis públics, allotjaments precaris. La delinqüència apareix com un fenomen per a respondre a la desorganització social. S'organitza espontàniament, sense premeditacions, després que els jòvens o els adults hagen passat moltes hores en la soledat dels carrers, entre persones desocupades que teixen relacions d'amistat i de companyonia. La delinqüència es converteix en un sistema d'aco-

³ "Les ciutats busquen nous models. Un premi a Barcelona i una exposició a Santander aborden diversos tipus de renovació urbana" per Catalina Serra. L'article indica que "Les ciutats viuen un moment de transformació radical en el qual han d'enfrontar l'expansió a gran escala i, al mateix temps, la renovació dels espais degradats que s'han quedat enquistats en el seu interior" (El País, 1 de juliol de 2006, full 50).

⁴ Es va poder observar una especial "comunió" entre tots els ciutadans en els carrers durant el segrest i assassinat de Miguel Ángel Blanco, el 12 de juliol de 1997, a Lasarte (Guipúscoa).

⁵ Les celebracions de les victòries esportives es converteixen ràpidament en un sentiment de proximitat i fins de fraternitat entre els seguidors de l'equip guanyador.

llida. Aquests encontres poden solidificar-se i es trobarem en presència d'una colla de gent jove o d'una banda d'adults organitzada. Aquesta banda subministra l'individu el que el barri (la societat) no ha pogut donar-li: pertinença, *estatus* social, protecció, objectius i ocupació. D'aquesta manera, la banda ocupa el lloc i el temps de la família, de l'escola, dels amics i del treball. És cert que les colles de gent jove no duren sempre, perquè els seus membres creixen, perquè la lleialtat dels seus membres no és per sempre, perquè estan empresonats, existeix la tendència a la recreació de noves bandes perquè ocupen un espai en el sistema de la ciutat. Després d'haver pertangut a una banda, les propostes dels treballadors socials o dels professors són ben insuficients, faltes d'emoció i de llibertat (Coulon, 1992: 62).

Thomas y Znaniecki (1918-1920) van realitzar un estudi rellevant per a la comprensió dels factors relacionats amb el territori i la població. Van investigar els efectes pertorbadors de la urbanització, la immigració i la industrialització en la vida quotidiana de les persones a Chicago i a Polònia. Les seues conclusions mostren que a Polònia, els individus són pobres pel que han de desenvolupar un gran sentiment d'arrelament a la seua comunitat, a la família extensa i a la religió. A Chicago, ja no són tan pobres però han perdut les relacions comunitàries i amb freqüència la família "s'estreiteix". Apareixen nous valors com l'hedonisme i la vanitat que s'expressen en la moda. Es viu en més d'un grup social i amb menys restriccions morals i religioses. La ciutat es fracciona i s'especialitza.

3. La intervenció comunitària com a prevenció des de la Formació de Persones Adultes.

Quan es treballa des del territori, es treballa des de la prevenció. La prevenció consisteix a intervindre, és fer alguna cosa perquè alguna altra no passe i atribuir aquest resultat a l'acció realitzada. La intervenció comunitària com a prevenció posa en relació quatre elements: un territori i una població determinats, uns recursos i unes necessitats, no exclusivament materials, són també desitjos i somnis compartits.

La metodologia que proposem està marcada per tres factors previs al desenvolupament de la pròpia intervenció: el demandant, la definició del problema i els participants. El demandant ha de ser definit amb claredat i ha de tindre legitimitat per a poder fer la demanda. Es pot tractar d'una demanda institucional o associativa, amb una motivació extrínseca o intrínseca. Convé detectar els fets desencadenants previs a la demanda. La definició del problema ha de realitzar-se amb especial cura perquè la premissa sobre la que assentem la intervenció indica que els fets no existeixen en si mateix sinó que la definició de la situació està definida pels principals interessats (Thomas). Si aquestos defineixen una situació en un sentit determinat, es converteix en real. Els participants es converteixen en el motor de la intervenció.

⁶ Propietari de la riquíssima Standard Oil Company.

⁷ Es l'anomenada *Dècada prodigiosa* (1910-1920).

⁸ Jane Addams (1860-1935) desenvolupà a Chicago l'experiència pionera dels *settlements*, amb la creació de la *Hull House*. Va tindre una participació política molt activa. En 1909, es va convertir en la primera dona elegida Presidenta de la Primera Conferència de Caritat i Correcció. Durant la Primera Guerra Mundial va tindre una actitud activa a favor de la pau. En 1931 rebé el Premi Nobel de la Pau junt amb el pedagog Nicholas Murray Butler (1862-1947).

**Perquè el grup
puga assolir els
seus objectius,
és a dir per a que
funcione tant com
un grup d'acció com
un grup amb una
identitat pròpia,
diferent de la suma
dels individus que
el formen, l'estil
de comportament
de la figura del
responsable ha de
ser degudament
analitzat**

La intervenció comunitària sorgeix quan existeix un grup de ciutadans (una població) que decideix organitzar-se per a desenvolupar un treball d'intervenció comunitària en un territori determinant. En els inicis, pot resultar útil prestar-li ajuda amb una intervenció professional, ja siga des de la Formació de Persones Adultes, ja siga des de qualsevol altre espai en el qual aparega una persona suficientment formada.

La ferramenta de treball d'aquest taller serà el grup que s'ha format amb els primers interessats en la investigació comunitària. El grup iniciarà el seu treball partint dels elements d'interés mutu. El grup és el millor instrument per a crear normes i per a canviar-les perquè les normes creades pel grup orienten les conductes dels seus membres dins i fora del grup. Per a aconseguir canviar la conducta dels components del grup és necessari que aquest canvie les seues normes per a aconseguir ser més incloent o més reflexiu. Si parlem d'un grup d'intervenció comunitària motivat per a previndre problemes de racisme, quedarà clarament reflectit que és necessari un treball previ sobre els membres del propi grup. Aquest ha de ser sempre un grups d'iguals, en el qual la jerarquia no tinga cap espai. En el cas que ens ocupa de la Formació de Persones Adultes, si existiran grans diferències d'edat, seria necessària la realització de dos grups: un de persones jòvens i un altre de persones adultes. El criteri de formació del grup ha de ser els interessos compartits. El grup, i el seu responsable, ha de trobar un tema que motive per igual a tots: la contaminació, la immigració, el desenvolupament excessiu de la ciutat, la falta de serveis en el barri, la drogoaddicció, etc. Crear un grup en torn a una activitat té rellevància tant per a l'èxit d'aquesta com per a crear una identitat de grup. Per a aconseguir aquest objectiu, s'ha de tindre en compte els següents aspectes: el grup ha de reunir-se amb suficient freqüència, suficient duració i suficient proximitat, els seus participants han de mantindre relacions de cooperació i interessos comuns, han de crear-se relacions significatives i gratificants per a tots els membres del grup.

4. L'estil de comportament

Perquè el grup puga assolir els seus objectius, és a dir per a que funcione tant com un grup d'acció com un grup amb una identitat pròpia, diferent de la suma dels individus que el formen, l'estil de comportament de la figura del responsable ha de ser degudament analitzat (Moscovici, 1981). Aquest estil fa referència a l'organització del seu comportament i de les seues opinions, a la intensitat de la seua expressió i al contingut d'aquesta. Es tracta que l'actitud del responsable emfatitze les possibilitats de canvi i es convertisca en un factor potenciador del grup i de la seua acció.

Per a introduir control sobre el mateix estil de comportament ha de subratllar-se dos plans de la conducta: un pla instrumental i un pla simbòlic. En el pla instrumen-

tal, el responsable ha de disposar d'informació suficient i de suficient qualitat en relació amb l'objecte de investigació. Però també ha de prendre consciència de com transmet la informació. L'estil de comportament dona informació al "públic" tant del seu estat emocional com de la seua posició en el grup. Expressa el contingut subjacent i implícit del que es vol transmetre. Així el comportament del responsable serà un motor important per a suscitar i mobilitzar els membres del grup. Més enllà de la informació, és rellevant tindre en compte les representacions socials, és a dir les imatges que la conducta del responsable suggereixen als membres del grup. Aquesta conducta fa referència tant a factors cognitius com a les intencions implícites del responsable. Així, resulta especialment important tindre en compte la gramàtica del comportament, és a dir la seua organització i la semàntica d'aquest, és a dir la representació de l'organització, que haurà de ser llegida, desxifrada i interpretada.

Quines són les claus d'aquesta lectura? En primer lloc, l'estil cognitiu informa de característiques cognitives, com són la consistència (el responsable està convençut, està segur, és independent, etc.). Aquestes característiques defineixen la relació entre el responsable i el grup i fan que el responsable es convertisca en una persona de confiança, és a dir digna de ser creguda i competent. En segon lloc, l'estil personal del responsable genera imatges en el grup que transmeten les seues intencions relacionals: pot mostrar-se intransigent, bloquejar les possibles relacions entre els membres del grup o prolongar els possibles conflictes en l'interior del grup. La suma d'aquests components, estil cognitiu i personal donarà una representació social del responsable al grup que elaborarà significats partint del comportament del responsable en torn a la seua rigidesa i/o flexibilitat. Aquests significats depenen del context normatiu en el qual s'integren. Així es pot llegir l'estil de comportament partint de criteris com l'objectivitat, la originalitat i la creativitat o la preferència persona. L'estil cognitiu transmet fins a quin punt el responsable és una persona sòlida i un professional competent.

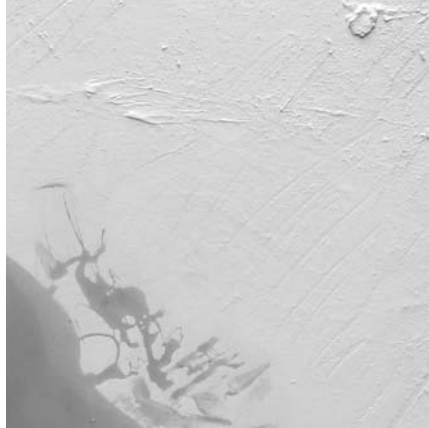
Algunes conclusions

Quan es treballa des del territori, es treballa des de fenòmens concrets, per això és fonamental evitar errors inicials, que comesos al llarg del procés de la investigació seran menys importants. S'han d'avaluar degudament els factors de riscos de fracàs així com els factors duent a l'èxit. La intervenció comunitària no sols té un component preventiu sinó també educatiu, en el sentit de formar ciutadans solidaris i que puguen fer ús de tots els seus drets. Per últim, és important assenyalar que, si la participació autèntica és un indicador de l'èxit del treball realitzat, el nombre dels participants pot ser baix però les conseqüències han d'arribar a la màxima població d'un territori concret.

Si la participació autèntica és un indicador de l'èxit del treball realitzat, el nombre dels participants pot ser baix però les conseqüències han d'arribar a la màxima població d'un territori concret.

BIBLIOGRAFIA

- ALONSO, R. (2005) "La ciutat educadora. La pràctica del treball social comunitari", Quaderns d'Educació Contínua, 12: 75-82, Xàtiva.
- ALIENA, R. FOMBUENA, J. (2004) "Xarxa social, pobresa i treball social" en Quaderns d'Educació Contínua, 11:82-94, Xàtiva.
- ANZIEU, D. MARTÍN, J.Y. (1997) *La dinámica de los grupos pequeños*. Biblioteca Nueva, Madrid.
- CASTELLS, M. (1995) *La ciudad informacional*, Alianza Editorial, Madrid.
- COULON, A. (1992) *L'École de Chicago*, PUF, París.
- DABAS, E.N. (1993) *Red de redes. Las prácticas de intervención en redes sociales*. Editorial Paidós, Barcelona.
- FERNÁNDEZ GÜELL, J.M. (2006) *Planificación estratégica de ciudades*, Editorial Reverté, Barcelona.
- FOMBUENA, J. (2003) "Redes sociales" en ARIÑO, A. (Ed.) *Diccionario de la Solidaridad*, (I): 409-420, Tirant lo Blanch, València.
- GRAFMEYER, Y. JOSEPH, I. (1990) *L'École de Chicago. Naissance de l'Écologie Urbaine*. Ed. Aubier, París.
- HAMZAoui, M. (2005) *El trabajo social territorializado*, La Nau editores i PUF, València.
- LIMA, L.C. (2002) *Organització escolar i Democràcia radical. Paulo Freire i el govern democràtic de l'Escola pública*, Instituto Paulo Freire, Edicions del Crec, Xàtiva.
- MARTÍNEZ, E. (2004) "Vivienda, suelo y política urbana en el discurso normativo de Maurice Halbwachs", *Arxius de Ciències Socials*, 10: 175-192, València.
- MOSCOVICI, S. (1979) *Psychologie des minorités actives*, Presses universitaires de France, París.
- MOSCOVICI, S. (1981) "On social representations" en FORGAS, J.P. (ed.) *Social Cognition. Perspectives on everyday knowledge*, Academic Press, Londres.
- PÉREZ, J.A. (1995) "Grupos minoritarios: su comportamiento y su influencia" en MORALES, J.F. (coord.) *Psicología social*, McGraw Hill, Madrid.
- PARK, R.E. (1995) *La ciudad y otros ensayos de ecología urbana*. Ediciones del Serbal, Barcelona.
- PERNAS, B. (1999) "El cuerpo de las ciudades", *Revista de Servicios sociales y Política Social*, 45: 151-157, Madrid.
- RICHMOND, M.E. (2006) *El diagnóstico social*, Siglo XXI y Consejo General de Colegios oficiales de DTS y AA.SS. Madrid.
- SCHNAPPER, D. (1999) *La communauté des citoyens*, Gallimard, París.
- THOMAS, W.I. ZNANIECK (2004) *El campesino polaco en Europa y en América*, CIS y BOE, Madrid.
- THRASHER, F.M. (1927, 1963) *The gang. A Study of 1313 Gangs in Chicago*, University of Chicago Press. Chicago.



Dilemes de l'ocupació, la formació i la ciutadania

Daniel JOVER, Equip PROMOCIONS



Parlar i escriure és un acte de reflexió que compromet. Suposa repensar idees per a expressar-les de nou amb paraules que signifiquen i interpel·len aquí i ara.

Però les idees no són neutres ni asèptiques. Ens comprometen si mantenim un mínim de coherència en les nostres actituds vitals i professionals. Si les fonamentem en la nostra pràctica. Perquè les idees més fecundes es generen mitjançant l'experiència i la història concreta. Són fruit del diàleg establert amb altra gent i llocs amb els quals mantenim vincles indissolubles. Sempre aprenem el més significatiu en contacte amb altres persones. Resultat de les circumstàncies més imprevistes i sorprenents. Ja si guen conflictives o amoroses. Només amb curiositat i capacitat de sorpresa podem descobrir el que és essencial que ens rodeja per a incorporar-ho a la nostra existència.

Intencions i objectius

La nostra intenció en escriure aquest text és fer una síntesis que integri dues perspectives complementàries: pragmatisme i utopia. Reconeixem que la raó ètica i solidària ens porta a actuar amb serietat i realisme a

* Traducció: Joaquim Martínez

favor d'unes polítiques d'educació i inserció de caràcter crític que deu assumir i partir de la precarietat i vulnerabilitat subjectiva de les persones que participen en els programes. Però no podem oblidar les raons estructurals de profunda injustícia i desigualtat que aboquen al patiment, a la pobresa i exclusió sociolaboral a sectors importants de la població, i que no basta amb intervencions pal·liatives.

En realitat el problema no només és que es mercantilitze l'educació si no que el sistema d'aprenentatge permanent per a tots i totes, al convertir-se en paradigma de la "societat del coneixement" no amague ni legitime desigualtats. Que garantisca els seus principis d'universalitat, públic, gratuïtat, etc.

Algunes preguntes centrals recorreran transversalment l'escrit i acompanyaran la nostra reflexió:

- Quins impactes provoca la ruptura dels vincles entre educació, treball, ciutadania en la societat i l'ocupació?
- Pot existir un projecte d'educació i formació que no recolze en la dimensió personal i col·lectiva d'aquesta?
- La formació ha de dirigir-se únicament a l'individu, ometent els aspectes socio-culturals i comunitaris que comporta tota acció educativa sensata?
- És necessari una ètica de la liberació i l'esperança en les estratègies de la formació per a l'ocupació, la formació pel treball i la formació per a la ciutadania?

Assistim a l'enfonsament d'un món amb els seus valors generadors d'identitats col·lectives i solidàries?

La separació d'aquests tres aspectes ha provocat el desastre i la tragèdia que observem en el món del treball i la formació: inseguretat i por entre amplis col·lectius de la població treballadora, immigració sense drets que nodreix el "vell" exercit de reserva de mà d'obra submissa i barata; atur estructural i precarietat laboral. Això provoca condicions de treball indecents i explotació en l'economia submergida. Succeeix que s'han modernitzat els mecanismes de produir i reproduir la desigualtat i exclusió i s'inocula en les consciències el sentiment d'angoixa i malestar.

Per una banda el sistema sacralitza l'esperit de "competitivitat i la productivitat" com l'únic canal per a la supervivència i d'altra s'expandeix el sentit de la rivalitat i la violència quotidiana: "tots són els meus competidors davant tot". Privats d'aquest clima favorable i de les xarxes de solidaritat primàries pròpies de la cultura del treball que els emparaven atorgant sentit de pertinença, ara es perd el valor dels altres com "alteritat".

Els altres, ja no són viscuts com els nostres "semblants" i passen a ser percebuts com "els altres" "els amenaçants".

El fantasma de la por paralitza la imaginació i la solidaritat

Les condicions existencials dels treballadors i treballadores col·locats de forma precària i dels parats/des aboca a situacions conflictives entre els mateixos treballadors i accentua les pors i temors de diferent grau i intensitat.

Accentua la por del qui creu tenir una formació insuficient ni adaptada per a les ofertes d'ocupació, la por de qui pot perdre el seu treball que creia fix, o de qui havent-ho perdut, pateix no trobar un altre, o el que comença a buscar treball i no sap com fer-ho; qui té por de l'estigmatització social per considerar-se "madur" o major amb només 40 anys o es percep com inútil i fracassat amb un tipus de treball desqualificador, por a no tenir èxit ni promoció professional perquè deu competir amb altres més joves o preparats, fora dels circuits del "triomf" professional, sense postgraus o mestratges.

I d'aquesta forma resulta que els homes i les dones que perden els seus treballs, també vénen alterats els seus esquemes vitals quotidians. Es posa en perill els seus projectes més anhelats, les seues referències, la seguretat de sentir que controlen les seues vides.

La salut es degrada molt més. Tant la física com la mental.

Una pressió de la cultura dominant força la recerca de sortides individuals i corporativistes.

La sindicalització entre aquests col·lectius de treballadors/es en precari i en situació irregular es redueix o està mal vista. I les organitzacions de treballadors passen a la defensiva, pressionades per estratègies de desgast i desprestigi amb actituds i discursos "antisindicals".

Observem en els últims 20 anys s'han vingut debilitant les estructures d'un món laboral que es fundava en els valors generats d'identitats col·lectives i que pertanyia a un territori i solidaritats compartides. L'orgull pel treball ben fet i l'ètica de l'esforç formava part del patrimoni de la classe obrera que havia fundat el seu fer en la conquesta i consolidació de drets socials, fent-los extensius a tota la població mitjançant les polítiques de redistribució de la riquesa que cristal·litzaven en l'Estat del Benestar.

L'educació ha de servir per a ajudar a pensar i a desvetllar el millor de cada persona.

És precisament en aquest context de desregularització, privatització i reformes dels mercats quan assistim a la consagració del discurs de la "mercantilització de l'educació i formació" com element miraculós obsessivament posat al servei de l'estratègia del recurs humà per a la competitivitat, no per a desenvolupar la creativitat i el màxim potencial intel·lectual i humà orientat a la resolució de necessitats socials i la creació d'ocupació de qualitat.

Observem aquests missatges latents i persistents per part dels poders públics i empresarials:

“si tens problemes t’has de formar”. Certament les persones són responsables dels seus actes i decisions. És imprescindible la voluntat i l’esforç per a superar els obstacles, però es pretén culpabilitzar a la gent i que interioritzen individualment que només en cadascú està la solució sobre unes qüestions que també són d’ordre social i polític.

Per a desvetllar el millor de cada qui i ajudar a pensar es requereixen sistemes d’educació i formació basats en l’ètica de l’alliberació i no en els paradigmes de dominació o colonització de les seues ments. Aquí estan els reptes de l’aprenentatge o educació al llarg de la vida: que l’excés d’informacions no supleix els coneixements, ni que aquests reemplacen la saviesa necessària per a viure, treballar i gaudir.

Davant de les amenaces en el seu treball les persones es veuen privades de la seua dignitat, del sentiment de ser útils i tenir un lloc decent en la societat.

Davant de tot això s’ha de ser crítics amb el discurs dominant que és acceptat amb tanta unanimitat: la formació com a resposta única per a ensinistrar i adequar els recursos humans.

S’hauria de revisar i actualitzar les preguntes bàsiques.

L’educació no s’ha de limitar a formar hòmens i dones en tant que productors si no també com a éssers humans i ciutadans. Defugir aquest aspecte clau significa reduir la missió de la formació a la simple capacitat professional amb conseqüències incalculables sobre l’exclusió de molts ciutadans i per a la felicitat de les majories. Perquè davant l’amenaça i la por en el seu treball es veuen privats de la seua dignitat com a treballadores, de l’autoestima, del sentiment de ser útils i de tenir lloc decent en la societat.

Es parla de la “desmotivació” i manca d’estímul per a aprendre. La gent no accedeix a la formació o la abandona perquè es creu fracassada i sense potencialitats per a superar els processos d’ensenyament. Entrant en un cercle viciós que l’evita “invertir” temps a formació perquè tot el que té l’ha de “vendre” per a treballar i guanyar-se la vida.

La gent és capaç d’aprendre en la seua vida mitjançant les experiències personals i professionals

Però en realitat ens trobem amb que un dels problemes és que la gent creu que no sap perquè no té certificats ni diplomes que l’acrediten en el seu saber fer i saber estar.

Afortunadament existeixen llocs i temps educatius alternatius als convencionals. La mateixa visa quotidiana s’encarrega de demostrar-nos alguna cosa impor-

tant: la gent és capaç d'aprendre al llarg de la seua vida, mitjançant experiències personals i professionals.

L'esfera del desenvolupament personal i les relacions amb els altres són font d'aprenentatges especialment fecunds. També són els vincles i les xarxes de comunicació amb els grups primaris, familiars, amics, veïns, etc., a condició que tota aquesta "matèria primera" siga apresada i sistematitzada pedagògicament per a ser reapropiada i valorada com a important. En aquest resideix la força de l'aprenentatge significatiu i la grandesa dels sistemes d'educació i formació estructurats perquè la gent pense i cresca com a persones.

Els sistemes d'educació i formació deuen reconèixer la importància dels aprenentatges experiencials i informals en línia amb els "balanços de competències socials i professionals" i altres mètodes que faciliten la "transferibilitat" d'aquestes competències a l'àmbit professional. El sistema de Qualificacions es fonamental per consolidar polítiques d'educació i formació contínua.

Espirals perverses: de la flexibilitat a la precarietat i de la pobresa a l'exclusió social

La reflexió referent als dilemes de la formació, l'ocupació i la ciutadania activa posen de relleu un malestar profund que té les seues arrels en les transformacions del món del treball i en la ruptura entre creixement i igualtat. Una espiral perversa es consolida: l'augment incessant de la pobresa i l'extensió i agudització de desigualtats de tot tipus.

Això erosiona els drets i normes laborals i força a la desregularització de l'ocupació i el mercat de treball, encobrint sota el terme "flexibilitat" la estratègia de precarització i reducció de despeses.

Tot i això, la desigualtat, amb el subdesenvolupament social que comporta, es causa de "regressió moral" i "decreixement industrial". O siga, que no contribueixca a l'eficiència i el progrés si no al seu declivi. Quin futur té una societat rica amb molts ciutadans pobres?

On s'instal·len la por i la paranoia d'inseguretat a les amenaces de l'entorn i del desconegut?

Per això és necessari interrelacionar els temes, perquè no queden fragmentats. Els problemes d'ajust del mercat i la proliferació de la precarietat laboral té enormes impactes psicològics, humans, socials i culturals que no es deuen minimitzar.

Veiem exemples quotidians:

S'intenta satisfer molta quantitat de treballs amb mà d'obra barata. Es pretén ignorar els riscos de polarització i dualització social que aquesta estratègia comporta: ocupacions relativament ben pagades per a espanyols; precaris i mal pagades per a immigrants.

La política de precarització laboral, tolerància amb l'economia submergida i salaris baixos condueix a mantenir la ineficàcia econòmica perquè no condueix a millorar les inversions, ni la innovació tecnològica, ni el desenvolupament organitzacional, ni el treball en xarxa, etc.

La dinàmica que porta de la flexibilitat a la precarietat i d'aquesta a l'atur també condueix de la pobresa a l'exclusió social. I el pitjor és que es tendeixen a legitimar els processos de pobresa amb explicacions que mai són neutres, les raons de marginació i pobresa s'atribueix als mateixos defectes dels pobres amb la gran explicació "ideològica" de què els "pobres són així": baix rendiment escolar, poques motivacions per a l'èxit, baixa productivitat en el treball, desestructuració familiar, inclinació natural a la mandra, la promiscuïtat, etc.

No ha arribat el temps de reconsiderar la riquesa?

Després dels últims estudis sobre indicadors de riquesa (Meda, Viveret) hem de superar els criteris sobre els quals mesurem la riquesa. Com ens diu Patrick Viveret:

Tenim la necessitat de reconsiderar la forma de calcular la riquesa per a valorar-la d'altra forma. Aquest plantejament ens fa interrogar-nos, de nou, sobre la transformació de l'Estat del Benestar, i enfocar d'altra manera qüestions com la ciutadania i la qualitat democràtica.

Per què s'ha de reconsiderar el concepte de riquesa? Essencialment, perquè la definició dominant de la riquesa se centra en la seua relació amb les coses, els objectes i les màquines, però subestima, en gran mesura, la relació entre els éssers humans i les relacions dels éssers humans amb el seu entorn natural.

El moment en què aquesta concepció i forma de calcular la riquesa es va elaborar després de la Segona Guerra Mundial, quan el que es plantejava essencialment eren qüestions de producció i de creació d'infraestructures industrials i agroalimentàries.

Avui, l'essencial ja no és, principalment, la producció material. Ara, l'essencial és el repte ecològic, d'una banda, i, d'altra, el valor de la relació entre els éssers humans. Aquestes dos qüestions han estat amagades en el naixement de l'economia moderna, el s.XIX, i, també, quan es van construir els sistemes de comptabilitat nacional després de la Segona Guerra Mundial, sistemes generalitzats a escala mundial en l'any 1953 pel sistema de comptabilitat garantit de les Nacions Unides, que no consideren -més bé tot el contrari- dos elements claus de la riquesa, que són la riquesa ecològica i la riquesa humana.

Hem, doncs, partir d'aquesta constatació paradoxal, i comprendre per què l'economia s'ha reconstruït, a diferència de l'economia en el sentit grec de la paraula, sobre la doble negació del factor humà i ecològic, i a partir d'aquesta re-

consideració de la riquesa , revaloritzar les qüestions de l'Estat del Benestar i les qüestions de la democràcia.

Estem davant una paradoxa, és que no hi ha riquesa, en el sentit econòmic de la paraula, si no hi ha éssers vius en una biosfera i en un planeta en el qual es pot viure. Imaginem que en la biosfera ja no es pot viure; que l'aire està totalment enverinat; que ja no hi ha aigua potable. Doncs ja no hi ha riquesa econòmica. Imaginem que ja no hi ha éssers humans perquè ens hem suïcidat després d'una catàstrofe mediambiental o ecològica, o bé perquè el cansament de la humanitat considere que els éssers humans ja no desitgen fer l'amor i reproduir-se. Doncs ja no hi ha economia.

No només s'ha de prioritzar la quantificació de béns i serveis. Perquè com més creix el PIB mundial, pitjor va el món per a les àmplies majories que queden despenjades del benestar i de la qualitat de vida. Ja sabem que tot creixement no és només econòmic si no també té uns impactes i relacions indissolubles amb l'esfera política, ecològica, social i cultural.

Urgeix introduir noves categories i perspectives que no se centren exclusivament en factors de creixement quantitatiu, com l'índex de desenvolupament humà de l'ONU, la responsabilitat social impulsada per a la Comissió Europea, el Foro Social Mundial de Porto Alegre, etc.:

- A) Capital humà
- B) Capital social
- C) Capital mediambiental

Aquests són factors realment determinants en un benestar social i un desenvolupament humà basat en la equitat i la redistribució justa de la riquesa. Perquè si el desenvolupament ignora tot el que no siga calculable i mesurable amb els seus barems econòmics, on col·loquem la qualitat de l'existència i les seues relacions, la gratitud del "don" i de l'amor, l'abnegació del sacrifici, el sentit del goig, l'alegria, la convivencialitat, l'amistat i el joc sense altre fi més que ells mateixos?

En la seua evolució absurda amb l'actual sistema de globalització del capitalisme neoliberal que imposa el model de mercat com a dogma de fe s'ha aconseguit convertir un "antihumanisme" que destrueix i mercantilitza les mateixes fonts de vida: aigua, terra, foc, aire, les persones, les cultures.

Amb això podríem dir que en el seu desenvolupament científic i tècnic no s'ha convertit en la societat de la informació i el coneixement si no en una idolatria informacional basada en el poder dels diners i la voluntat del domini a escala planetària que menysprea el genuïnament humà. Per moltes persones i pobles s'uneixen per a expressar coses elementals:

"El món no es una mercaderia", "les persones són més importants que les coses".

El model de plena ocupació en el capitalisme informacional és la plena precarietat, Amb inseguretat laboral. La seua estratègia formativa es l'ensinistrament tècnico-domesticador.

En formació, sabem que l'important no només és la transmissió de coneixements sinó adquirir-los realment, això és, aconseguir la seua comprensió i assimilació. I això s'aconsegueix millor mitjançant procediments basats en la inducció—investigació i la cooperació—, el diàleg amb altres persones i el context. Les actituds i els impactes són part constitutiva dels coneixements. Podem parlar doncs de l'ecosistema de l'aprenentatge cooperatiu que tan sintèticament va expressar Freire: "Ningú s'educa sol, ningú educa a ningú, junts ens eduquem en diàlegs mediatitzats pel món".

Malgrat això, la nostra època es caracteritza per la destrucció sistemàtica dels nexes, les interaccions, els vincles: els ecosistemes on es nodreixen les solidaritats, l'alteritat, les iniciatives de cooperació basades en la gratuïtat i la corresponsabilitat. Observem la fragilitat de l'ecosistema sociolaboral. L'ocupació està íntimament interrelacionat amb altres factors claus de l'existència humana: autoestima, ingressos monetaris, accés al consum, integració, utilitat, etc. Igual que l'ecologia ens mostra el delicat equilibri que mantenen els éssers vius en els entorns on viuen, el laboral té lligams molt intensos. La vida només es desenvolupa si es donen condicions suficients perquè evolucionen els diferents organismes que es troben en el seu medi. La diversitat és font de riquesa. La uniformitat no. Les societats humanes tenen uns components culturals, antropològics i ambientals totalment interrelacionats que no es poden escindir sense provocar greus conflictes. Una d'aquestes condicions bàsiques és la confiança en l'entorn que possibilita estar obert a les coses, és a reconèixer l'alteritat com un valor i al semblant com algú digne de respecte. Per això els espais i temps d'educació i formació deuen adoptar formes diverses i flexibles, perquè atenguen a persones i col·lectius diferents.

Formes descentralitzades, accessibles, interconnectades i polivalents, capaces d'articular les diferents demandes: ocupació, formació professional, idiomes, promoció cultural, i que generen confiança, seguretat i continguts, innovant coneixements i organització,...

Malgrat això, el s.XXI s'ha iniciat amb una presència perillosa del factor por al futur.

S'ha instal·lat una desconfiança en la capacitat de l'ésser humà per a reconciliar-se amb la seua pròpia condició. Una inseguretat laboral que repercuteix a nivell vital que genera ansietat personal i malestar col·lectiu. Tot això es tradueix en un fatalisme social i en un dels elements que més trastorns està provocant és la transformació del treball humà com a factor d'integració social i realització personal. No s'ha extingit sinó que s'ha alterat la seua natura.

Desvinculació de l'ocupació i la formació del seu entorn i la seua història

En el nostre oblidatís país es tendeix a difuminar el que no ens interessa. Per exemple, que el treball decent i amb drets és el fruit de la història del moviment obrer i la cultura de pactes entre sindicats, empreses, poders públics i ampli consens socials i cívics.

Aquest fruit es recull en forma de lleis que consagren drets i deures i atorguen seguretat.

El que gaudim és resultat històric de la lluita contra la pobresa i l'exclusió social. De l'acció a favor de la dignitat i els drets de les persones treballadores l'Estat del Benestar construeix un sistema de protecció social a partir del treball, amb uns mecanismes legals de regulació en l'economia que equilibren els processos de generació de riquesa amb la seua redistribució en forma de serveis públics universals i garantits per a tota la ciutadania.

El sistema de drets i deures, plasmat en els textos constitucionals, ofereix garanties de protecció i seguretat social davant els avatars i els imprevistos. Això configura un dels pilars de la civilització europea.

D'altra banda veiem com estan en declivi els valors íntimament lligats a la cultura del treball, com l'esperit de sacrifici, estalvi, austeritat, cooperació i recolzament mutu, esforç, superació. Aquesta cultura del treball queda erosionada per altres valors associats a la cultura del consum, a l'economia especulativa que contribueixen a la banalització de la vida que queda instal·lada així en el difús i imprevist.

En la nostra societat de mercat, la tecnologia de la informació, la biotecnologia i la cultura mercantil, que tendeix a conquerir totes les esferes de la vida, estan revolucionant completament el món del treball i les formes d'organitzar la vida.

Aquesta dinàmica irracional ha fragmentat i flexibilitzat el treball fins el punt que queda desmembrat en les seues dimensions temporals (treball en porcions, eventualitat contínua, treballs discontinus per dies, mesos, setmanes, etc.), especials (s'exigeix mobilitat geogràfica i funcional, com si les persones fossen nòmades o cargols que porten la casa i els llaços familiars damunt...) i contractuals.

S'imposa el treball en la seua acceptació d'utilitzar i llançar. Treballs imprecisos, informals, en economies irregulars semisubmergides i reconegudes així com necessàries. Us arbitrari de recursos materials o humans. Cada vegada hi ha més treballs a curt termini i rescindibles.

S'ha produït un creixement de treballadors pseudoautònoms per compte d'altres. Sense seguretat ni previsió. El risc i incertesa campa en el sistema laboral imposant-se de fet una economia política d'inseguretat i flexibilitat permanent.

La societat de la plena ocupació amb drets i garanties socials està sent soterrada per la generalització del precari i el discurs de la flexibilitat i el risc continu.

Als perdedors i víctimes de la globalització se'ls estan atiant la por al terrorisme, a altres sentiments de xenofòbia i racisme, pobres contra pobres. Autòctons contra immigrants, i en aquest context, com ignorar les conseqüències d'un conjunt de dinàmiques perverses?

El racisme no només és un fenomen cultural ocasional. Naix i trau les seues arrels en la realitat econòmica i social dels nostres barris i ciutats creuats per la inseguretat i la precarietat. En realitat el racisme és classisme, deia Martin Luther King.

Malgrat això, davant aquest fatalisme social actual, reflex d'un pessimisme històric cal reivindicar l'esperança que naix de la indignació davant tanta injustícia i patiment inútil.

És necessari contraposar a la tirania de la "inevitabilitat" de l'actual estat de coses en el món del treball i de l'educació una pràctica i un discurs fundat en l'ètica cívica de la responsabilitat i la cooperació solidària.

No pot ser que es difonga en tots els mitjans el missatge únic que ens adverteix que ningú pot assegurar-nos res. Sense present ni futur clar en el treball, ni en la professió, ni en la formació, ni en la família, la parella, la ciutat o barri on vius, etc., és pràcticament impossible suscitar il·lusió i construir ciutadania plena.

Hem de destacar que la seguretat també és un concepte global. Inclou, també, la seguretat alimentària i la seguretat social, components essencials com la seguretat de les persones i els béns i les propietats.

Ja sabem que la vida personal és fràgil i trencadissa. Però la vida social ha de mantenir sistemes que ofereixen garanties i seguretats. Tota l'estratègia d'individualització i culpabilització que alimenta els models de formació d'ocupació, en realitat, es correspon amb el caràcter estructuralment violent i autoritari del sistema.

A favor de polítiques redistributives de tipus universal, amb l'establiment de la seguretat personal, econòmica i social, com a dret de ciutadania.

En els programes i projectes on intervenim tenim un contacte directe i permanent amb col·lectius i persones que ens transmeten les seues inquietuds i preocupacions.

Amplis sectors de les classes treballadores no qualificades tenen una situació laboral, social i existencial deteriorada. I els aturats i precaris en situació de subocupació estan en una situació encara pitjor. Veuen a l'emigrant com el seu competidor en els llocs de treball escassos, mal retribuïts i en les escoles, l'habitatge i les infraestructures deficientes.

Al mateix temps a aquest procés de tipus cultural, sociològic i econòmic que legitima l'autoritarisme, s'ha estat produint una reconversió en els enfocaments polítics i tècnics sobre els serveis socials i les polítiques d'ocupació i formació que passen a la defensiva teòrica paral·lelament a la reducció de pressupostos i competències en prestació de serveis públics.

Veiem, doncs, com s'aguditzava la contradicció entre polítiques redistributives de caràcter universal que garantitzen drets socials, civils i econòmics a tota la ciutadania. Aquestes polítiques estan sent substituïdes per polítiques assistencials, orientades vers la prevenció de l'exclusió social i la pobresa, facilitant la inclusió dels grups vulnerables mitjançant programes ocasionals i esporàdics que suposadament busquen la igualtat d'oportunitats sense preocupar-se que haja efectivament igualtat de resultats. Es destinen més beques i més formació professional de caràcter tècnic a col·lectius amb especials dificultats d'accés al mercat de treball (Robert Castel).

Les polítiques expansives d'integració encaminades a oferir serveis de benestar social i seguretat a tota la població de caràcter estructural, estable i amb personal qualificat sota responsabilitat dels poders públics, són substituïdes per polítiques assistencials conjunturals i solen estar limitades i desconnectades d'altres polítiques.

La distància social i les desigualtats augmenten i la mobilitat social disminueix amb aquestes estratègies. Molts dels estudis d'avaluació que realitzem sobre aquest tipus de projectes ens condueixen a conclusions que recullen el descoratjament i cansament dels formadors, treballadors socials i agents de desenvolupament local o d'inserció. Per què solen ser tan limitades i provisionals aquestes mesures? Tenen realment estratègia i visió global?

No s'intervé sobre la globalitat del conflicte ni hi ha possibilitat d'incidir sobre els factors col·laterals que porten de l'atur a la precarietat i d'aquesta a la pobresa i l'exclusió. Ens referim a la dimensió comunitària i recolzament familiar, l'accés a l'habitatge, els problemes de salut, tan íntimament relacionats amb els d'ocupació i formació. Per això, es produeix l'aparença estadística de bons resultats en quant a participació estàtica en programes de formació i inserció, però que no frena els processos de deteriorament de la qualitat de vida ni fomenta l'autonomia i sí cronifica la dependència.

Un dels mecanismes que tergiversa la realitat és l'indicador macroeconòmic que s'intenta traduir com qualitat de vida i bon estat social de la població. I malgrat que observem que les desigualtats i la qualitat de vida d'amplis col·lectius s'han deteriorat tal com estudia Vicente Navarro:

"Els indicadors macroeconòmics poden anar bé i en canvi la qualitat de vida de grans sectors de població, i fins i tot de la majoria, poden no anar tan bé. Els indicadors de creixement econòmic i d'atur no mesuren ni la distribució social de l'atur, ni la qualitat de l'ocupació, ni la distribució de la renda nacional, indicadors de gran importància per a entendre la qualitat de vida d'un país.

El treball invisible de les dones i la feminització de la precarietat laboral

En la gran majoria dels programes de formació, orientació i inserció que des-

envolupem hi ha una presència important de dones que volen qualificar-se i incorporar-se al mercat de treball. Però al no gaudir de serveis públics, propis de l'Estat del Benestar, l'accés al treball remunerat fora de casa és quasi insalvable, perquè en la pràctica és difícil conciliar la vida professional amb la familiar.

Malgrat que busquen ocupació assalariada en el mercat laboral, les dones ja treballen, i molt. De fet, la realitat de sobrecàrrega de treball de les dones i els seus esforços per empenyer cap endavant a la família sense comptar amb recolzaments públics és un dels fenòmens més ocults i manipulats: la violència quotidiana i el treball invisible de les dones.

Els programes i projectes a favor de l'ocupació i la formació de les dones i els de creació d'empresa amb enfocament de gènere que no reproduïxen els estereotips sexistes són minoritaris, malgrat que retòricament proclamin aquests objectius.

La tendència a modernitzar els llenguatges no pot amagar la realitat que en les nostres societats patriarcal coexisteixen la igualtat jurídica amb la desigualtat social entre els homes i les dones. I que les relacions entre els gèneres majoritàriament són relacions socials de dominació. Aquesta tendència també es manifesta en el debat sobre els nous filons d'ocupació relacionats amb els serveis a persones i ajuda a la família. La major part de treballs precaris de serveis i atenció a les persones els realitzen dones. Existeix el perill de tancar a les dones en esferes segmentades del mercat laboral, de semiexplotació i serveis mal pagats. Amb pressions morals i culpabilitzadores que les empenyen a treballar moltes hores en condicions molt dures. Amb les ocupacions d'atenció a persones i prestació de cures s'ha de primar la qualitat i satisfacció dels qui ho necessiten i els que ho realitzen. La NOVA LLEI DE LA DEPENDÈNCIA en la seua aplicació ha de vetllar per evitar les disfuncions i efectes perversos.

S'ha de vetllar perquè els principis de solidaritat, responsabilitat familiar i amistat no es vegen desplaçats per una concepció només mercantil del problema.

Més enllà de la retòrica pro familiar dels discursos oficials, són les dones les que cobreixen les insuficiències de l'Estat del Benestar: insuficiència d'escoles infantils i serveis de guarderia de 0 a 3 anys; de serveis d'ajuda a domicili, serveis per la gent gran, etc. Però la sobrecàrrega de treballs que saturen temps i horaris i la manca de responsabilitat d'hòmens en assumir tasques familiars aboca a l'ansietat i als conflictes quotidians, font dels trastorns nerviosos.

La universalització de serveis socials i de recolzament a les famílies seria una font d'ocupació important.

En invertir en sectors com la sanitat, l'educació, la nutrició, la formació tècnica i professional, no només es dignificarien i qualificarien treballs que ara desenvolupen majoritàriament dones en l'economia submergida i que estan mal remunere-

rats, sinó que es veurien els fruits a llarg termini. Una població més sana, més instruída i més qualificada és el mitjà més segur per a elevar la productivitat i el nivell de vida d'un territori.

En els anys vuitanta ens fèiem una pregunta: Quina formació per a quina ocupació? En l'any 2006 ens plantejem una altra qüestió: Ens prepara el nostre treball per a ocupar un lloc decent com ciutadans/es en la societat?

En els últims 20 anys les polítiques d'ocupació i formació han estat guiades per un objectiu formal: crear ocupació per l'ocupació, encara les polítiques econòmiques cerquen més la maximització del capital i el benefici empresarial que la "plena ocupació" amb drets i de qualitat.

Gairebé no es dóna importància ni a la qualitat d'aquestes ocupacions, ni a les condicions laborals, ni al seu potencial qualificador, ni l'enfocament de gènere que podria evitar el sexisme en el mercat de treball; tampoc haurien estratègies per a crear ocupacions solvents per a millorar la qualitat de vida i el benestar social, ni es publicitaven tants fenòmens com l'assetjament moral o sexual, violència de gènere encara que també existien.

El treball, desproveït del seu contingut moral i humanitzador, generador de riquesa social i de vincles socials, es converteix en simple mercaderia i causa de patiment.

La formació professional, ja siga de caràcter inicial, ocupacional o contínua es gestiona, majoritàriament, amb al·lèrgia antieducativa descontextualitzada i sense relació amb el seu entorn socioeconòmic.

Condicionada per un paradigma utilitarista, presumeix de produir éssers unidimensionals -*homo faber*- perquè és el que, se suposa, demanda el mercat de treball i l'economia.

Com si la formació estigués fatalment determinada per l'exigència del mercat de treball i supeditada a les necessitats de la producció conjuntural, sense veure més enllà de l'immediat.

Acomplexada, pren el format de "cursos-paquets" concentrats de temps formatius que, pel sol fet d'impartir-se, ja provocarà efectes en els alumnes. Com si només comptés el circumstancial i instantani: omplir de continguts i finalitzar les hores independentment de la seua utilitat.

La dimensió social, cultural i col·lectiva gairebé no té pes real. El formal ha desplaçat el sentit comú i la consciència pedagògica més simple.

S'aprén alguna cosa de valor realment significativa en el nivell de coneixements, tècniques, destreses o actituds en aquests cursos? O només es transmeten informacions que més que formar acaben deformant i conformant? Desconnectats, parcialitzats i aliens a la realitat dels sabers que es transmeten, ni estimulen, la curiositat ni motiven per avançar.

Es fomenta, pel contrari, l'individualisme, la divisió i la competència entre els treballadors/es i els aturats, entre immigrants i autòctons, hòmens i dones, joves i madurs, i s'exalta la simple instrucció tècnica sense relació amb l'entorn productiu ni el context sociocultural dels treballs i els seus mercats de treball respectius.

L'actual panorama dels sistemes d'educació i formació per l'ocupació i la inserció professional dista molt dels models a què aspiraven les organitzacions cíviques, populars i sindicals (Libro Blanco de Educación de Personas Adultas, MEC 1986): un projecte d'educació permanent per a la innovació social, la creativitat, la resistència, la crítica constructiva que interrelacionara l'esfera del treballadors amb el temps de l'oci, l'animació sociocultural amb la participació ciutadana.

La reforma del sistema educatiu i la formació professional marca altra tendència orientada a segmentar i dividir encara més a les noves generacions, desvinculant-les d'un procés històric europeu d'ascens sociocultural i promoció educativa i professional gràcies a la equitat, la gratuïtat i universalitat del sistema que igualava i estimulava sense discriminar.

Una gran expansió quantitativa de formació per a l'adaptació professional i social, acrítica i que no ajuda al desenvolupament col·lectiu.

La formació aconsegueix moltes vegades una funció legitimadora de l'ordre sociolaboral vigent. Actua com un vertader dic de contenció de problemes socials i contribueix a fer crònica tant l'exclusió com la distribució desigual de la riquesa.

És per tant, una formació sense connexió amb les estructures econòmiques i que no coneix les demandes de les empreses, que actuen pressionades pel termini d'una planificació al marge de la realitat del mercat laboral. Sense una cultura basada en els valors del treball, la iniciativa, la responsabilitat i l'ètica cívica ni un enfocament global, la formació és una activitat "mercantilitzada", sotmesa a les lleis del mercat i convertida en objecte de cobdícia pel lucre que pot generar en reduir-la només a negoci. De drets social s'ha convertit en activitat lucrativa, sense marcs clars per a una avaluació transparent i participada pels agents implicats. En aquest entorn no regulat, l'esperit educatiu original lligat a la resolució de les necessitats socials i personals dels treballadors/es, quasi no té espai ni s'enforteix en forma de xarxa amb plans territorials d'ocupació, formació vinculada al desenvolupament endogen.

Es consoliden, pel contrari, empreses de formació i materials didàctics estandaritzats centrats en transmetre obsessivament continguts tècnics per a la "competitivitat", aliens a la vida i problemàtica de les persones en un cercle viciós que es retroalimenta. I que perceben que no els serveix. Perquè davant la dictadura del mercat i la primacia de l'econòmic estan els éssers humans i els vincles socials. El procés de ruptura d'aquests lligams i l'atomització de treballs que desqualifiquen deuen contenir-se.

L'educació ha de servir per a desvetllar la relació existent entre els esdeveniments de tipus econòmic, industrial i professional amb els de tipus psicològic, personal i familiar

I així podem observar una contradicció absurda: la visió d'un model de formació centrat exclusivament en les necessitats immediates del mercat de treball tendeix a eliminar les capacitats d'ocupabilitat dels participants perquè no fomenta ni educa les capacitats de comunicació, relació i altres competències personals claus per a la col·locació.

Necessitem repensar els nous problemes del món del treball i la formació a la llum d'una realitat més interpel·lant. Necessitem reflexions crítiques per a analitzar l'impacte de globalització neoliberal sobre l'educació i com amb la "política de la despolitització" i la manipulació de la informació ens insensibilitzen davant la injustícia i la negació de drets humans.

En aquesta estratègia d'individualitzar els problemes, dividir i manipular consciències els sistemes d'educació i formació adquireixen un rol important. En mercantilitzar-se la formació deixa d'expressar els seus continguts més innovadors i creatius per a adoptar fórmules parcials i fragmentades per a presentar la competitivitat, la productivitat i el mercat com una "trinitat" de veritats que no admeten discussió.

És necessari concebre la formació com un procés integrat i global per a crear subjectes-persones individuals i col·lectives, que recuperen la seua voluntat, autoestima i autonomia. Capaç de pensar, analitzar i prendre decisions. De reivindicar drets i assumir responsabilitats.

Per això s'ha de compartir la mateixa perspectiva conceptual bàsica per a dissenyar polítiques coherents que garantisquen els nexes complementaris entre:

A) L'àmbit sociocultural, enfocat a la participació cívica i la creació de ciutadania activa.

B) La formació professional i l'aprenentatge al llarg de la vida.

C) Les destreses bàsiques i la formació general de base.

Aquestes tres línies deuriem estar presents, explícita o implícitament, en les accions de formació, orientació i inserció sociolaboral que assumeixen la qüestió central del poder:

1. El poder del llenguatge i la imatge.

2. El poder de l'educació transformadora i els aprenentatges crítics.

3. El poder de la cultura de la solidaritat i els vincles socials.

La seducció de la imatge i del llenguatge mistificador manipulen la nostra percepció de la realitat

Veiem com el sistema busca modelar els valors i mentalitats de la gent per adequar-los als seus interessos com a consumidors insaciabls i productors submi-

sos. Per això es propaguen el llenguatge i els mites uniformitzadors de les consciències que emmascaren els problemes i estimulen una fantasia que suplanta el real pel virtual.

S'ha imposat el mite que el mercat és el protagonista de la nostra vida social i política i que impregna la resta de parcel·les vitals.

Sabem que la pobresa i l'exclusió social no és el preu que s'ha de pagar per al progrés econòmic. La equitat i justícia social són un factor de desenvolupament econòmic i una condició per al progrés. Malgrat això el llenguatge insistent dels mitjans de comunicació ens fa pensar que és inevitable.

És necessari un esforç sistemàtic per "desmitificar" el discurs dogmàtic del nou ordre de forma que ens permeta comprendre com, de forma implícita en el declaratiu i explícit en el terreny de les pràctiques de formació i en el món del treball, es troba una implacable lògica d'exclusió social i laboral. Aquest dualisme social tendeix a augmentar la bretxa entre pobres i rics, si no també entre quins dominen els nous llenguatges, quins s'han alfabetitzat en els nous llenguatges i quins constitueixen els nous analfabets en la societat que configura el capitalisme informacional.

Totes les reflexions que fem en l'àmbit educatiu deuen contribuir a desvetllar la manipulació d'una globalització neoliberal que necessita construir subjectivitats vulnerables i dependents.

S'ha d'identificar com el nou ordre laboral construeix un llenguatge que oculta o volatilitza els conflictes. També estudiar la moral del discurs "inevitable" entre els processos guanyadors davant els molts perdedors en la dinàmica de competència feroç pròpia del model neodarwinista social i liberal que s'ha estès en el món.

Necessitem assumir els reptes ètics i utòpics plantejats per aprendre a treballar, viure i conviure.

Assistim a un creixement econòmic espectacular però socialment desigual i ecològicament insostenible. Tot això en base a la revitalització del capitalisme oligopòlic, l'expansió de les noves tecnologies i l'ús intensiu de la força de treball en condicions de màxima flexibilitat, precarietat i sense drets.

La societat de la informació utilitza internet com un dels elements vertebradors de la nova modernitat. Però al mercat s'ha convertit en el nou ídol absolut que revesteix un caràcter sagrat exaltant un missatge: "tota necessitat es pot convertir en una mercaderia que es compra/ven". El diner tot ho pot, tot ho val. L'actual sistema ens prefereix com a clients consumidors abans que ciutadans protagonistes. Per tal que aquest model siga acceptat i legitimitzat amb les menys resistències possibles s'ha generat també una ofensiva en el terreny de les idees, els valors i les cultures de forma que s'assimile com un fenomen natural i no com una construcció social.

Els canvis organitzatius en la producció, la revolució tecnològica, la mundialització i la metamorfosis del treball incideixen ideològicament en considerar el treball no com un “dret” si no com un “privilegi”.

I, efectivament, hi ha molt de treball, però proliferen, sobretot, tipologies diverses d'ocupacions flexibles, en precari, sense drets, poc qualificats i malament remunerats, juntament amb sectors professionals altament qualificats i molt ben retribuïts.

En el s.XXI hem superat una data mítica, però hem construït un altre símbol de l'època amb la globalització de les noves tecnologies en tots els àmbits de la vida i la producció amb forts increments de productivitat que augmenten la riquesa creada però atrofien els mecanismes de redistribució i justícia social.

Paral·lelament a aquesta situació d'expansió, observem com es manifesten noves formes de marginació, exclusió i desigualtat. No podem deixar-nos fascinar pel canvis tecnològics i les promeses que obre la modernització eludint el seu impacte social, cultural i ambiental. I, sobretot, el patiment inútil de tantes víctimes d'aquest model.

Alguns trets característics d'aquesta transformació són la lògica implacable de poder i domini, les seues funcions conjuntes de producció i acumulació del capital i la seua recerca del benefici màxim en el termini més breu. La seua racionalització i sofisticació instrumental rebutjant l'humà. L'exacerbació de les desigualtats, el foment de la cultura individualista orientada a consumir compulsivament i a posseir com a clau de felicitat.

No podem ignorar la història i les seues ensenyances. L'economia capitalista de mercat va trobar la seua principal font de plusvàlua en la gestió i explotació del treball humà.

La subordinació del treballador/a la seua condició d'assalariat el fa centrar-se en el món del treball per descobrir-hi les possibilitats de millorar les seues condicions. L'acció solidària que va il·luminar el sindicalisme i els drets que es van anar conquistant van limitar els estralls del model de producció. Es va construir un model d'Estat de Benestar que no s'inhibeix sinó que regula i garanteix drets i serveis públics. Ara hi ha una ofensiva cultural per fer veure que el concepte “treball fix amb drets i bons salaris” és un privilegi d'unes minories i que el millor és que prolifere el “treball flexible sense drets amb salaris baixos” perquè es puga estendre la societat salarial i el model de “plena ocupació de la nova economia”. Es basa en la coartada que suposa passar del “treball per a tota la vida” a “l'empleabilitat per a tota la vida”. On els poders públics i empresarials s'inhibeixen davant una problemàtica que queda circumscrita a la “possibilitat” de pacte entre el demandant d'ocupació amb el contractant i que pretén ignorar la desigualtat i la diferència que s'estableix entre ambdues parts.

El fenomen creixent de la immigració i els debats sobre la integració al mercat de treball i a la vida activa són il·lustratius al respecte. Les esperances que s'obrin per a la humanitat són tan grans com les amenaces. S'ha de fer visible aquestes esperances en l'àmbit local en actuacions demostratives d'altra forma d'organitzar el treball, l'educació i el desenvolupament.

La reestructuració del capital en la societat de la informació ha innovat formes diferents de relacionar-se amb el factor treball i ha multiplicat les situacions i fórmules. Podem parlar doncs de "mercats de treball" i no només de "mercat de treball". En aquesta constel·lació trobem una pluralitat de subjectes i col·lectius laborals en situacions molt diferents i amb expectatives i aspiracions pròpies. Actuen de forma molt diferent i contradictòria segons el mateix temps vital que es consideri, siga aquest de "producció", de "consum", "de relació". Canviar els temps de la vida humana és un dels reptes màxims de la nostra època.

Neutralitzar la xenofòbia i la intolerància combatent la desigualtat i l'exclusió Social amb sistemes d'educació solidària.

Des del nostre punt de vista hi ha una correspondència directa entre desigualtat, deteriorament sociocultural i xenofòbia. La intervenció social i educativa és fonamental per a fer front al creixent clima d'intolerància i por, unit a la poca qualitat democràtica i una degradació espiritual i moral. No se sap apreciar el vigor de la cultura basada en els drets humans i el respecte a les minories, senzillament, perquè topa amb l'egoisme més atàvic.

En la societat de la informació abunden els fenòmens de desigualtat cultural i educativa.

La sobreinformatització d'alguns sectors minoritaris comporta la infraeducació d'amplis col·lectius en forma d'analfabetisme tecnològic, funcional. Els nous reptes als sistemes d'educació i formació permanent de persones adultes va creixent a la vegada que es diversifiquen les demandes de més i millor instrucció pública a l'abast dels sectors més desafavorits.

Les polítiques de formació i inserció professional deuen contribuir també a la promoció cultural i educativa evitant l'ensinistrament unidimensional falsament utilitarista per al mercat de treball.

El creuament d'aquestes visions ens permetrà desvetllar els processos de desigualtat i els discursos que legitimen les injustícies i precarietat en l'ocupació. És un moment oportú, ja que el debat actual sobre la formació professional, la reforma del mercat laboral i de la qualitat de l'educació obren escenaris importants.

Per això es fa necessària una bona reflexió des de la perspectiva educativa i cultural a favor d'un treball digne i unes condicions de treball decents que afavorisquen l'ètica de la solidaritat. No podem eludir la inquietant pregunta: què es pot fer?

Les propostes a favor d'un sistema d'educació i formació que responguen a les necessitats de les persones i les empreses en diàleg amb l'entorn canviant requereix no només "les bones intencions" sinó una perspectiva ètica que abaste a tots els col·lectius sense qualificació social dels agents que es dediquen al sector. Són elements mínims per a estimular la motivació i l'entusiasme entre els professionals i educadors/es.

S'han d'aplicar autèntics plans de xoc contra la precarietat laboral, l'ocupació submergida i l'atur estructural on germinen les actituds d'incomprensió i intolerància arrels dels brots de xenofòbia. Amb projectes educatius i continguts formatius que restablisquen els vincles entre ocupació, democràcia i ciutadania. Per a aquesta missió sobren les rigideses normatives, la pusil·lanimitat i actituds fatalistes en els tècnics, la burocratització en els procediments, i l'estretor de mires en els programes.

És necessari posar fre a la dialèctica de crueltat i patiment que imposa el model sociolaboral i es reflecteix en els sistemes d'educació i formació. Per a eliminar el medi de cultiu del racisme, la millor intervenció és evitar la polarització del mercat i augmentar la seguretat i el benestar de les classes populars, mitjançant l'expansió de serveis universals que beneficïen a tota la població i no només als programes assistencials.

Evitar que la injustícia ens porte a la inhumanitat

El nostre satisfet país ha experimentat un canvi estructural. Es reivindica un cert "orgull" davant els nostres indicadors macroeconòmics però s'eclipsa la visió de les injustícies que estan davant dels nostres ulls mateix. Hi ha molts treballs de baixa qualificació i "categoria", durs, mal pagats. Sobretot en alguns sectors intensius en recursos humans: l'agricultura, la construcció, la hostaleria, i l'atenció a persones. Es diu que aquestes ocupacions -amb aquestes condicions- no les accepten els autòctons i per això són necessaris els emigrants. El mercat de treball demanava "mà d'obra" barata i submissa, però han arribat éssers humans.

Gent que té vincles familiars i necessitat d'habitatge, educació, sanitat i serveis. I la societat d'acollida no pot estar tancada d'ulls davant la realitat bàsica: hem de ser sensibles al patiment dels altres i deixar-nos afectar pel mal alié. Perquè fàcilment podem recordar el propi dolor en les nostres carns històriques i escapar a la indiferència que ens impermeabilitza.

Oblidar la història és oblidar-nos de nosaltres mateixos, de qui vam ser. La memòria dèbil del nostre passat recent no deu enfosquir el record del patiment d'altres éssers humans.

Inclusos els nostres propis veïns i familiars. A poc que gratem en la nostra biografia col·lectiva ens trobarem rastres de misèria, emigració, exili,... Els espectres

que ens empenyen a viure aquests drames tenen nom: guerres, injustícies, dictadures, gana,...

L'amnèsia social i cultural que comporta negar-se és una impossibilitat biològica i psicològica. Sempre hi ha un despertar a la realitat del nostre món laboral. Rebrot a amb major força el clamor de la gent que viu amb problemes, que tenen condicions laborals precàries i no tenen altra opció que un treball inútil i sense esperança, limitat a les perifèries del sistema laboral irregular i l'economia submergida.

Una de les conseqüències més diabòliques de la injustícia és que ens acostumem a la presència del patiment dels altres com una fatalitat. Aquesta fredor ens porta a estar insensibles davant tanta inhumanitat. Davant l'exaltació del triomf egoista i la satisfacció immediata de desitjos efímers que s'obtenen consumint -si tens diners- s'ha de restablir l'ètica de la responsabilitat i la solidaritat.

L'educació ha d'ajudar a construir i restituir la condició de ciutadà/ana

Com bé expressava Saramago en la seua obra *La ceguera*, hem d'aprendre a mirar d'altre forma el món, amb atenció sensible, amb ulls nous, perquè veiem i se'ns desvetllen realitats que no ens agraden.

Vivim la paradoxa de la mirada "selectiva". Només percebem unes parts que ens interessen mentre queda eclipsada la visió dels innocents que pateixen. S'ha instal·lat la visió conformista que tendeix a justificar el drama actual culpabilitzant a les víctimes. Una bretxa insalvable entre els integrats i els exclosos neutralitzada per l'heterogènia capa de precaritzats. Aquesta seria la millor coartada per al manteniment i reproducció de la dualització de la societat: responsabilitzar els exclosos de la seua pròpia situació. I com a pal·liatiu a una creixent "assistencialització" de les polítiques socials i d'ocupació que tergiversant el concepte "inserció" en un fals remei perquè segreguen i fragmenten selectivament. Són dominants els valors de la cultura de l'autocomplaença egoista que s'imposa mitjançant la seducció de la imatge. El que es projecta en els mitjans de comunicació -especialment en televisió- respecte a la immigració, delinqüència, inseguretat, etc. és la "veritat". La notícia i la interpretació interessada i tergiversadora es donen en el mateix format i penetren en l'opinió pública creant prejudicis, provocant una sensació d'alarmisme dosificat que anestesia les consciències i les eximeix de comprometre's a col·laborar en la solució de problemes.

La cultura de la "inevitabilitat" de l'exclusió social impedeix treballar a favor de la justícia i de la dedicació als més desfavorits. Aquesta ceguesa absurda ens impedeix veure primordialment el dolor i el patiment de gent innocent i desplaçar-nos l'atenció a les conseqüències o efectes de la marginació als seus aspectes més espectaculars i morbosos.

Però ja sabem que no hi ha pitjor engany que el de qui s'enganya a si mateix. Les projeccions sobre un món "feliç" sense conflictes ni incerteses són part de l'estratègia de climatitzar i endolcir la vida i fer-nos indiferents. Res canviarà si no aprenem a crear vincles, a fer un canvi en la ment, de l'actitud essencial del respecte als altres. Sabem que la transformació personal és condició de qualsevol canvi social. Necessitem elaborar un "art de viure" que sàpia unir, en fecunda interacció, les motivacions personals i les col·lectives. És necessari rescatar les virtuts de la generositat i alteritat, de l'esperit constructiu primigeni de l'organització basada en la corresponsabilitat i la cooperació; fomentar els lligams que configuren el teixit d'entitats i comunitats a partir del sentit de reciprocitat i ajuda mútua. "Com somniar en millorar les relacions a nivell planetari si som incapaços de transformar les nostres relacions individuals i de transformar-nos a nosaltres mateixos?" ens deia Edgar Morin.

Sense aquest "humus" cívic, cultural i educatiu, que configura el "capital social", no és possible sustentat processos de desenvolupament econòmic, estables i duradors ni combatre la pobresa i exclusió social instal·lada en les nostres opulentes societats.

Perquè una societat dinàmica, com un ésser humà realment viu, no és només el que és, sinó el que es vol arribar a ser. No es deixa guanyar per la incertesa ni la por al desconegut.

Un és també el que se sent capaç de ser. La incertesa forma part de la vida i és una condició essencial de l'existència. Només el vanitós i el narcisista està content amb si mateix perquè se sent segur amb els seus dogmes i la seua vida programada.

Però la vida humana mai és lineal ni predeterminedada. En la seua constant expansió i creativitat no admet masa previsions. Assumir el risc i relativitzar les certeses que s'imposen com a dogmes és una tasca apassionant i humanitzadora. Perquè el ser viu és sempre una conciliació entre el que està sent i el que vol ser. Un diàleg fecund i inacabat entre el que coneix i sent i el que desitja i espera arribar a ser... Sense esperança no hi ha educació.

Educació per a refer un projecte de fraternitat i responsabilitat

Actualment vivim en un estat de confusió mental i moral que modela les nostres subjectivitats per uniformar-les negant valor a l'altre i tota dimensió col·lectiva. Veiem com en molts dels nostres alumnes o usuaris o participants en programes d'inserció s'ha produït una colonització dels valors egoistes. Es dona sobretot en les ments d'aquells col·lectius semiinstal·lats però plenament integrats, precaritzats laboralment i insegurs existencialment, que constitueixen els fonaments de la xenofòbia i la intolerància. Són molt difícil de desarrelar perquè s'in-

corporen en l'inconscient col·lectiu i l'imaginari social. Els seus signes d'identitat i referències vitals més significatives es van polvoritzant. No hi ha res més trist ni amarg que la discriminació cap a altres col·lectius més vulnerables que el nostre i veure barallar-se pobres contra pobres com a expressió de la misèria moral de la nostra època.

Anem a identificar alguns d'aquests valors: Tirania de l'utilitarisme i la tecnocràcia que deshumanitza el temps de la vida. La tècnica i els mitjans sense la guia d'uns fins ètics acaben provocant els monstres de la sofisticació inútil. L'economia creu que la natura és inesgotable i els éssers humans mercaderies.

Però l'ecologia ens alerta del risc que la producció malgaste recursos no renovables. És impossible separar el creixement econòmic de la sostenibilitat i de l'equitat. Quan això passa es provoca una deformació anomenada: economicisme.

Hi ha escassetat de projectes ètics perquè el domini cultural de la societat de la informació imposa una manera de pensar i un estil de vida ajustat a la lògica del mercat, la competència i l'intercanvi asimètric basat en el "*do ut des*" (done perquè em dones).

La desconfiança i la por s'instal·len en el centre de la vida personal, només estimulada pel valor dels diners i l'èxit. S'obren dinàmiques boges: córrer contra el temps culte al benefici econòmic, competència exacerbada sota el pretext de la rendibilitat, emergència de noves pors sense sentit, malestar.

Com reconciliar l'ésser humà en el pla econòmic, social, cultural i polític sense renunciar a la capacitat d'autodeterminar i organitzar el seu temps vital mateix?

La deshumanització de les relacions humanes i el deteriorament de la seua qualitat té a veure molt amb l'escassetat de temps lliure d'urgències i pressions. S'ha imposat l'eficàcia i la urgència, que elimina la sobirania sobre els nostres temps privats, els que no permeten degustar la felicitat.

Actualment predomina el temps cronològic, no el qualitatiu, i en el mite clàssic: Cronos devora els seus fills. És un temps atomitzat en petits episodis sense connexió sense història.

Temps per a acumular experiències sense temps per a reflexionar-les ni assimilar-les.

La disgregació d'activitats laborals amb grans desplaçaments imposats per la lògica de mobilitat fa perdre molt de temps en transports. Es malgasta un dels bens vitals: el temps absurdament perdut. Això, unit a la separació esquizofrènica de temps de treball/ tensió -i d'oci/distensió orientat cap el consum banal o el frenesí per un pseudohedonisme efímer -, està causant altes taxes de depressions i malalties.

Es pretén ignorar el que ens amenaça, tant des de l'àmbit personal com col·lectiu. Els trets esquizoïdes són socials i no només humans. Vivim amb la resistèn-

cia a mirar cap a dins de nosaltres mateixos, de la nostra societat: a enfrontar-nos a la nostra fràgil realitat. Per a “guanyar-nos la vida” hem creat una dinàmica boja que ens porta a perdre-la en el major dels sense sentits.

Els espais de recolliment, silenci i pau al centre de les grans ciutats s’imposa com alguna cosa imprescindible per a amortir la pressió de la dispersió interior i exterior a la qual estem sotmesos. L’educació pot jugar un paper necessari per a amansir i frenar els temps per l’aprenentatge i combatre la tendència a l’anòmia social i despersonalització obrint espais per a compartir paraules i desenvolupar la capacitat d’escolta, acollida i diàleg.

Assistim a l’enfortiment de noves patologies lligades a la violència com a forma de rebuig a tot el diferent. Un declivi de valor de l’altre com alteritat dialogant digne de respecte i percepció només com algú amenaçant.

L’educació també consisteix a formar persones amb capacitat de sentir el patiment dels altres i sentir-se responsables del patiment de l’altre

Sense implicació ètica ni sentit de la responsabilitat social, la política no és més que l’ostatge de l’economia i de les estratègies d’intervenció i inserció sociolaboral deriven en la burocràtica gestió de recursos i aplicació de simples tècniques, més o menys eficaces.

El respecte de la diversitat, la idea de pluralitat, s’ha de situar en el centre del projecte polític. Dir pluralitat és dir alteritat. Però no hem estat educats ni preparats en el sentit del respecte i el valor de la convivència com a fonts d’enriquiment personal i col·lectiu. Ja fa temps que assistim a un canvi de civilització. Urgeix fer política social i d’ocupació d’altre forma; basada en la seua mútua reciprocitat per a aconseguir la integració plena. Reinventar l’educació, en base a un projecte col·lectiu ple de contingut ètic i cívic, comporta deixar les idees de “dominació i control” de jerarquia per a apostar per la creativitat, la innovació i la cooperació com a altra forma d’exercir el poder. No imposant la submissió sinó la implicació. S’ha d’afavorir les transformacions personals mitjançant l’educació de l’autonomia i la responsabilitat enfront a la complexitat. Diàleg igualitari i respecte són claus per a no semblar acomplexats davant situacions complexes i de risc.

El que més forma i educa a una persona no és el rebut de fora, sinó el que elabora i extrau de les experiències viscudes. Les vivències significatives són doblement formatives.

Perquè en aquest també consisteix l’educació: en formar persones amb capacitat de sentir el dolor dels altres, de sentir-se responsables del patiment de “l’altre” anhelant una vida en comú i gaudint dels mateixos drets, i no buscant privilegis o posicions de domini. Ortega deia que viure és convida.

I perquè aquesta vida valga la pena i siga compartida s’han de compartir pro-

bles i solucions amb els altres. Aquest aprenentatge quotidià del valor del diàleg ajuda a fer arrels en la cultura democràtica. És una forma d'expressar els desacords i punts de vista diferents perquè siguin fecunds. Moltes vegades els conflictes en diàleg poden ser alternatives a una violència que naix sovint en el silenci: la frustració o l'aïllament del temor.

Davant la por, l'angoixa, l'individualisme i l'egoisme s'ha d'impulsar cultures orientades a l'emulació, compartir, l'alteritat, la fraternitat i l'alegria. Només podem fer possible l'esperança si confiem en les capacitats i potencialitats de la gent organitzada com una forma millor d'avançar junts a la fraternitat.

El període històric actual es caracteritza perquè els problemes que la humanitat ha de resoldre no són principalment de producció "més creixement" sinó de tipus ecològic i social més redistribució de riquesa, més justícia, més dret, democràcia. S'ha de repensar l'economia a la llum dels fonaments ecològics i antropològics, perquè emergisca una nova ètica cívica basada en els drets humans i una pau que siga fruit de la justícia.

BIBLIOGRAFIA

- AAVV (2002), *El nuevo orden laboral. Lo que se oculta tras el lenguaje del neocapitalismo*, Ed. Pomares, València.
- AAVV (2001), *Una revolución inesperada. Simbolismo y sentido del trabajo de las Mujeres*, Narcea.
- AZNAR, Guy (1999) *Les fins des années chômage. La strategie de l'emploi pluriel*, Syros -Alternatives econòmiques.
- BECK, Ulrich (2000) *Un nuevo mundo feliz (la precariedad del trabajo en la globalidad)*, Paidós
- BORDIEU, Pierre (2001) *Contrafuegos*, Angarama
- CASTEL, Robert (1997), *La metamorfosis de la cuestión social*, Paidós
- CCJ (1998), *La teología del mercado*, Centro de Estudios Cristianismo y Justicia
- DÍAZ, Tomás "Avaluació inicial del procés d'educació de persones", *Revista Quaderns d'Educació Contínua* núm. 4. CR^eC.
- FREIRE, Paolo (1970) *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI
- GELPI, Ettore, "El futuro del trabajo", Laboratori d'iniciatives sindicals i ciutadanes, CR^eC., Xàtiva.
- GORZ, André (1998) *Misérias del presente, riquezas de lo posible*. Paidós
- JOVER, Daniel.(2006) *Praxis de la esperanza*. ICARIA.
- NAVARRO, Vicenç (2002), *Bienestar insuficiente, democracia incompleta*, Anagrama
- NAVARRO, Vicenç (2000), *Globalización económica, poder político y Estado de bienestar*, Ariel

- NUÑEZ, Carlos (2001), *La revolución ética*. Diálogos L'Ullal, Xàtiva
- PASSET, René (2001), *La ilusión neoliberal*, Debate
- REBELLATO, José Luís (2002), "Globalización neoliberal de la liberación y construcción de la esperanza", en ANTROPOS núm. 194 (La Pobreza)
- ROBIN, Jacques, *Transversales, Quand le travail quitte sa société postindustrielle*, París
- SCHWARTZ, Bertrand (2001), *Modernitzar sense excloure*. Ed. Diálogos- Universitat Illes Balears.
- VIVERET PATRICK y Equipo PROMOCIONS "Reconsiderar la riqueza y el empleo. Inserción sociolaboral y ciudadanía"2004.. Ed.: ICARIA Antrazyt

A propòsit de treball futur. La formació com a projecte polític, d'Ettore Gelpi

*José Gil Rivero, Laboratori d'iniciatives sindicals Ettore Gelpi**



El *Laboratori d'iniciatives sindicals i ciutadanes Ettore Gelpi*, dins de la labor d'estudi i difusió de l'obra de Ettore Gelpi que realitza en l'Estat espanyol, ens ofereix l'oportunitat, amb la publicació en castellà de *Trabajo de futuro, la formación como proyecto político. La formación com a projecte polític*, d'endinsar-nos en el pensament més últim, encara que mai acabat, de Gelpi¹. Sense pretensions exhaustives, però amb voluntat d'invitació a la lectura del text que referim, vam assajar algunes notes sobre el contingut dels diferents apartats que ho configuren.

Trabajo de futuro, la formación como proyecto político s'obri amb una *Presentació*, l'autoria de la qual és de Bruno Schettini, on es repassen els eixos fonamentals que conformen els plantejaments gelpians entorn del trinomi treball/cultura/educació, alhora que s'avancen algunes idees força dels diferents passatges del text. La resolució d'aquest primer *introito* és la possibilitat d'escometre una lectura profitosa del llibre i la ubicació d'aquesta en el discurs general de Gelpi.

A la *Presentación* segueix un *Prefacio*, d'Esteve Pont, d'on vam rescatar la valoració que "aquest assaig és una excel·lent i estimulant lectura per als estudiants i professors de ciències socials, i també per a tots aquells que s'interessen per la qüestió del treball, en tots els temps i, sobretot, perquè serveix per a estimular la discussió i el debat polític".

Atenent a l'estructura del treball de redacció d'Ettore Gelpi, *Trabajo futuro*, es compon d'una *Introducción*, tretze capítols i un *Intermedio*, que funciona a manera de interludi entre els capítols set i vuit. Ens detenim en cadascun d'aquests episodis.

Les pàgines de la *Introducción* ofereixen una anàlisi prospectiu sobre el món del treball, la formació, els moviments socials i el paper dels Estats. Són paràgrafs que destil·len un to pessimista, donades les dificultats que semblen presagiar-se per al conjunt dels treballadors davant el paper hegemònic del capitalisme global. No obstant això, les paraules introductòries de Gelpi també obren la possibilitat d'un cabal de respostes alternatives que orienten el futur en una direcció esperançada.

En el primer capítol del text, *Transformacions del treball. Economies del Sud i economies mundials*, Gelpi aborda la situació creada arran de la nova divisió internacional del treball desenvolupada a partir dels anys noranta, amb una especial atenció als països del Sud, en les economies dels quals s'ha produït una profunda divisió.

* Traducció: Joaquim Martínez

¹ A manera de recordatori, referim altres obres de l'autor publicades en castellà: GELPI, I. (1990): *L'educació permanent: problemes laborals i perspectives educatives*, Madrid: Editorial Popular; GELPI, I. (1995): *Treball, educació i cultura*, València: Nau Llibres; GELPI, I. (1998) : *Identitats, conflictes i educació d'adults*, Palma: Universitat de les Illes Balears i Diàlogos.red; GELPI, I. (2003): *Treball i mundialització*, Xàtiva: Edicions del CR^eC; GELPI, I. (2005): *Educació permanent. La dialèctica entre opressió i alliberament*, Xàtiva: Edicions del CR^eC.

En aquest procés, la revolució tecnològica i científica adquireix un gran protagonisme. Aquesta té un paper ambigu (pot contribuir a l'augment de la llibertat o a la independència dels treballadors) que es resol en funció del tipus d'organització del treball que s'instaure.

Pel que es refereix als països del Sud, l'accés a les noves tecnologies es troba vinculat amb la situació d'aquests respecte de la divisió internacional del treball. En l'anàlisi de les tendències de l'organització del treball en els diferents sectors productius dels països del Sud, Ettore planteja: 1) que en el sector agrícola s'observa una tendència a la concentració de les terres i a la reducció dels cultius alimentaris, la qual està en l'origen de la carestia dels productes i de l'èxode del camp a les ciutats; 2) que en el sector industrial l'organització del treball en aquests països és molt diversa, coexistint formes de pretaylorisme, taylorisme o posttaylorisme; 3) que el sector serveis també ha estat objecte de grans transformacions i d'una gran divisió en la seua activitat relacionada amb els mercats nacionals i internacionals.

L'anterior suposa innovacions en l'organització del treball, vinculades amb la lògica d'acumulació capitalista, que tenen incidències directes en les condicions dels treballadors en allò que fa a les seues relacions contractuals, temporals i espacials. No obstant això, signifiquen també la possibilitat d'emergència de nous actors socials i culturals que manifesten la voluntat de resistència i innovació respecte a les desestructuracions del món productiu.

El capítol segon respon al títol de *Respecte de la diversitat i desafiament a la globalització*. La diversitat del ser humà no es deu únicament la llengua, l'ètnia o la religió. Altres elements (com l'edat, el sexe, l'accés a la formació i a la informació, la relació amb el món de la producció, l'accés a les cures mèdiques...) també són constitutius de la diversitat i modelen identitats.

Igualment, la diversitat és extensiva a la naturalesa. En aquest sentit, la globalització, des de la racionalitat econòmica que la caracteritza, suposa la destrucció dels patrimonis naturals. La globalització és entesa ací com un projecte imperialista, que tradueix l'expressió dels poders de seguretat, financer i mediàtic, i en el qual les transformacions en el sistema productiu són alhora causa i resultat.

En el procés contemporani de globalització uns Estats es veuen reforçats mentre que uns altres s'afebleixen. Així mateix, apareixen violències i conflictes que tenen el seu origen en molts casos en la imposició d'un model d'economia financera o especulativa.

Però, a pesar de l'anterior, Gelpi concep la possibilitat de resistències a la globalització, per aquest motiu ens ofereix un llistat de propostes per a combatre-la, i que fixe en la investigació dels paradigmes alternatius relatius a l'educació i la

cultura, construïts per mitjà de la participació activa i creativa, una esperança per a la seua obstaculització.

En Gelpi es reconeix una especial sensibilitat cap als països africans, prova d'açò és el tercer capítol, *La divisió internacional del treball i la situació d'Àfrica*. La nova divisió del treball no ha afavorit el desenvolupament independent de l'economia africana. El continent té la necessitat de produir, però hauria de fer-lo des del control dels països sobre les seues riqueses naturals i la seua producció, la defensa de la seua identitat cultural i certa sensibilitat ecològica.

L'autosuficiència alimentària bé podria ser l'objectiu fonamental d'Àfrica. Si la aquesta s'acompanya d'un inici d'exportació, constituirà un primer pas cap a una acumulació de capitals que permeta el desenvolupament industrial i del sector serveis. L'absència de capitals africans i els preus de les matèries primeres destinades a l'exportació, l'emigració de treballadors qualificats i l'existència de models culturals heretats de la colonització són alguns dels problemes per al desenvolupament de la producció africana. La superació de la situació actual d'Àfrica implica l'existència d'Estats independents i la definició d'un treball polític o ideològic, científic i tecnològic.

Desocupació, formació i accés al treball dels joves en el Mediterrani és el rètol del capítol quart. L'autor es preocupa per la desocupació existent en el Mediterrani, que és un dels aspectes més rellevants de la seua realitat present, i que afecta de manera lesiva a molts joves que viuen en ell.

Segons Gelpi, es fan necessàries respostes educatives coherents que s'acompanyen de polítiques econòmiques que garantisquen l'accés dels joves al món del treball una vegada conclosa la seua escolarització. Conclou aquest apartat fent una crida a l'educació comparada perquè s'interesse per l'estudi i investigació dels problemes que afecten els joves del Mediterrani, a l'una que ofereix una sèrie d'interessants recomanacions a la mateixa.

Al llarg del cinquè capítol, *Educació, formació i ocupació*, Gelpi, planteja alguns dels reptes que té l'educació davant la situació de desocupació. Reprén alguns aspectes de la globalització, ara en referència amb l'atur. Reivindica la identitat de classe en les relacions econòmiques i productives en l'àmbit nacional i internacional, que és determinant en l'accés a l'educació, a la formació i a l'ocupació. Denuncia que la indiferència pel que fa al component humà de les polítiques de desenvolupament econòmic comporta l'accentuació de l'explotació dels homes i les dones. O al·ludeix a les relacions ambigües entre els mitjans de comunicació, l'educació i l'ocupació.

Transicions i formació professional constitueix el capítol sisé de l'obra que comentem. Tant la inserció d'un país en les relacions internacionals com les relaci-

ons de classe són aspectes a tenir present en la reflexió sobre la formació professional. Una formació professional que ha d'atendre a una gran diversitat de treballadors, que ha d'enfrontar-se a una nova realitat productiva, que haguera d'interessar a empresaris i sindicats, que ha de contar amb una sèrie de components culturals, i tinga molt present la investigació de base.

Gelpi no oblida els interessos de les persones amb discapacitat. Açò es posa de manifest en el seté capítol, *Discapacitat, treball i educació*. L'autor s'interessa per l'afecció dels nous paradigmes del treball en aquestes persones. Denuncia les situacions de guerres com generadores de discapacitats. Ens convida a l'acceptació sense prejudicis de la discapacitat, propugnant la plena integració de qui experimenten aquesta situació. Així mateix, Ettore ens recorda que l'educació especial ha estat avantguarda del canvi educatiu en alguns aspectes i advoca per una formació dels educadors integrada, inicial i contínua com element afavoridor de la integració de les persones amb discapacitats.

Després del capítol seté, i abans de passar al vuitè, Gelpi intercala unes pàgines que retola com *Intermedi*. En elles crida l'atenció sobre l'existència de treballs atípics, que poden ser en uns casos molt alienants i en altres molt productius. Ens recorda que les relacions entre la producció i l'educació són múltiples dins de les estructures productives. Defensa que la producció com a creació ha de ser promoguda també en l'educació, on el joc i l'esport tenen un paper estimable.

D'altra banda, Gelpi ens adverteix que les últimes transformacions que s'han produït en el món del treball tenen conseqüències en la identitat dels treballadors, sent necessari retrobar una nova centralitat d'aquests. L'autor sosté que les transformacions en el món del treball no poden representar una pèrdua per a la majoria dels treballadors, apostant per la possibilitat de resistències. No obstant això, reconeix que la globalització fa difícil, especialment en els països de la perifèria, la coherència del continu formació professional, orientació i treball; tres variables que són depenents del mercat.

El context social de la formació, constitueix el vuité capítol de l'obra que comentem. Des de la consideració que el context de l'educació és determinat per l'econòmic i per les relacions socials en l'interior de la societat i dels espais de producció, es fa necessari qüestionar-se la idoneïtat dels models de l'acció educativa. L'educació de persones adultes, en concret, no hauria de ser únicament un instrument encaminat a l'aprenentatge de tècniques de treball i sabers instrumentals, sinó que també ha de permetre als adults implicats participar de manera activa en l'organització del treball i de la vida.

Gelpi ens alerta del perill de la utilització ideològica de la societat civil per part del poder. Es tracta d'una utilització que reflecteix la necessitat d'instruments

nous que reemplacen les estructures que en temps anteriors van ser determinants en la construcció de la ideologia. En aquest propòsit, els mitjans de comunicació són clau, a l'una que també poden constituir un espai de resistència per a impedir noves dominacions culturals.

Així mateix, l'autor sosté que el progrés ha d'estar associat al desenvolupament cultural dels pobles i de les persones, i que és del tot important una nova consciència internacional, com a condició per a la construcció d'un mercat de treball que tinga en compte les condicions d'existència de tots els treballadors.

D'altra banda, Gelpi crida l'atenció sobre la resistència a la formació com una resistència a la manipulació, que possibilita en la persona adulta el desenvolupament d'una consciència col·lectiva i pròpia promotora de l'anàlisi crítica del context social.

El capítol es tanca amb el desenvolupament de la idea que la investigació en educació ha d'estar regida per la independència i amb la plasmació d'una sèrie de recomanacions o propostes dirigides al formador relatives al context i formació social.

S'assisteix a una progressiva expropiació de la cultura i l'educació populars, així com dels coneixements tradicionals. Gelpi ens planteja aquesta realitat en el capítol novè, *Cultura i educació popular*. En paral·lel amb l'expropiació que es refereix, l'autor assevera que es produeix amb freqüència la repressió de la cultura popular, donat el seu caràcter revolucionari i força de comunicació social, o es porta a terme la mercantilització creixent de la cultura i educació populars. En aquesta dinàmica, sense obviar la situació dilemàtica en la qual moltes ocasions es troben, les organitzacions no governamentals podrien ser representatives en el procés educatiu i cultural.

A Ettore Gelpi no se li escapa la problemàtica que afecta a molts xiquets. A ells consagra el desè capítol, *El dret dels xiquets a la cultura i a l'expressió cultural*. Sense cap dubte, el primer d'aquests drets és el de la vida, el qual està esbiaixat d'arrel en moltes zones del planeta. Al costat del dret a la vida, l'autor reivindica els drets de participació dels xiquets, absents també en un gran nombre de països signataris dels drets de la infància.

La participació dels menors exigeix l'existència d'espais reals i virtuals en els quals poder desenvolupar la creativitat i l'expressivitat. No obstant això, s'observa que els espais de participació es redueixen en les ciutats, i fins i tot en el camp. D'altra banda, el dret a la cultura dels xiquets (al qual no es fa esment en la convenció de l'ONU sobre els drets de la infància, tal com ens recorda Gelpi), esdevé un instrument de gran potencialitat en el qüestionament de qualsevol tipus d'exclusió i repressió. En resolució, l'aposta per llocs educatius, culturals i de participació dels xiquets pot contribuir a plantejar els problemes derivats de l'especificitat i diversitat d'aquests.

El desenvolupament de l'ensenyament superior segueix una lògica quantitativa i lineal. És el que afirma Gelpi en el capítol onzè, *Ensenyament superior, societat pluricultural i treball*. És un ensenyament que es troba atrapat per la lògica de la globalització; subjecta a dependències financeres; que és vulnerable, a causa de la crisi dels Estats socials; i que té riscos de privatització i de ser còmplice en la imposició d'una cultura de tipus únic.

Encara que la població universitària augmenta, es generen noves formes de selecció que reproduïxen el poder de les classes superiors. En la relació dialèctica entre ensenyament superior amb el món de la producció és necessari superar la submissió d'aquella pel que fa al mercat. D'altra banda, no es pot oblidar l'exigència de la permeabilitat entre disciplines científiques i humanes, i que un dels objectius de l'ensenyament superior siga la investigació i la pràctica de la interculturalitat.

El capítol dotzè, titulat *L'educació de persones adultes a Europa i a Amèrica Llatina: anàlisi comparativa*, constitueix una oportunitat per a conèixer de forma sintètica, però sense esbiaixar la profunditat, alguns pensaments i propostes de Gelpi sobre aquest tipus d'educació. Les seues paraules ens conviden a la reflexió sobre qüestions com: les relacions entre el moviment social i l'educació de persones adultes; el debat sobre les competències, els mètodes, els continguts i l'orientació en l'educació de persones adultes; el repte de l'educació comparada dels adults; el paper de la universitat en relació amb l'educació de persones adultes; o l'expansió dels professionals del camp de l'educació de persones adultes i l'extensió mateix del concepte.

En el repàs que efectua Gelpi, es constata que hi ha diferències entre Europa i Amèrica Llatina pel que fa a l'educació de persones adultes (en el Vell Continent aquesta segueix l'estel de la producció, identificant-se en molts casos amb la formació professional; mentre que a Amèrica Llatina l'educació de persones adultes té encara una dimensió cultural i política). Però també s'arriba a la conclusió que determinades característiques dels models que es dissenyen i implementen són coincidents en l'un i l'altre costat de l'Atlàntic; això com a conseqüència del procés de globalització que domina el temps present.

Economia política, educació de persones adultes i exclusió, és el capítol de tancament de l'obra que referim. Gelpi denuncia que les polítiques de desenvolupament i d'educació que es proposen contribueixen a reforçar la crisi actual dels treballadors. L'autor sosté que la situació d'exclusió i precarietat que suporten molts treballadors té el seu origen en causes econòmiques, socials i educatives.

Enfront del model d'economia clàssica, que atorga al mercat la condició de fenomen natural, i segons el qual troba el seu equilibri òptim de forma espontània,

es fa necessari un projecte alternatiu en l'econòmic, que situe el desenvolupament humà com eix de les seues actuacions.

En una etapa de *crisi de l'Estat*, en relació també amb l'educació, la presentació mitològica de la societat civil com resposta a aquesta crisi pot significar la destrucció de sistemes educatius en molts països, especialment en aquells amb forta dependència econòmica.

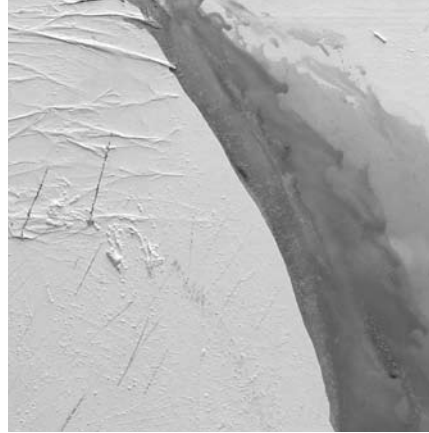
No obstant això l'afirmat, para Ettore Gelpi és possible l'emergència i el desenvolupament de resistències i alternatives a aquest model neoclàssic d'economia, que generen en l'educatiu projectes de solidaritat i de no exclusió.

Concloem aquesta aproximació a *Treball futur* amb uns apunts mínims de comentari. El concepte de pensament complex és clau en el conjunt de l'obra de Ettore Gelpi. Es tracta d'un concepte que, en la seua formulació gelpiana, respon a les característiques de reflexió dialèctica, comprensió de les contradiccions, interdisciplinarietat, interculturalitat, intersocialitat, intertemporalitat, interinstitucionalitat i internacionalitat². Coherent amb el seu postulat, Gelpi se serveix d'aquesta estratègia d'investigació en *Treball futur*. Així, l'abordatge de les problemàtiques que recorren el text no s'efectua des de la mera observació o l'estudi empíric descontextualitzat, sinó tenint com a referent la totalitat i les interrelacions existents entre les parts constitutives d'aquesta.

D'altra banda, Gelpi ens convida a qüestionar la realitat, a problematitzar-la, criticar-la, polititzar-la, convençut que només des de posicions en les quals nien aquestes actituds és possible la transformació de la realitat mateix. D'aquesta forma, la comprensió de la complexitat del real, lluny de tenir un resultat paralitzant, es converteix en un esperó per al compromís social, cultural, educatiu, ètic i polític. En aquest procés resulta fonamental la unificació i cooperació dels treballadors en la seua heterogeneïtat, multidimensionalitat i diversitat de relacions socials. Considerem la definició d'espais compartits de formació com una variable que contribueix de manera decidida a aquesta finalitat. El subtítol de l'obra, *La formació com a projecte polític*, adquireix així tot el seu significat.

En resolució, és motiu de celebració l'oferiment de pistes d'anàlisi i el lliurament de propostes d'acció, en la direcció assenyalada, que suposa *Treball futur*, per a qui des de l'àmbit del treball, l'educació, la cultura o la política es plantegen la possibilitat d'altre món.

² En un text anterior l'autor sosté: "el pensament complex és necessari perquè caldrà viure en el marc de múltiples contradiccions, assumint-les i superant-les (...) El pensament complex ens permet desxifrar en totes aquestes contradiccions, el desenvolupament econòmic, científic i tècnic; ens ajuda també a comprendre la contradicció del ser humà que pot ser, al mateix temps, creador i destructor en les seues funcions de productor i consumidor" (GELPI, 1998:24).



Dos veus dialogades

M^a Carmen Veiga i Pascual Múrcia, Professors de l'Escola de Persones Adultes de Mislata



Al llarg de la nostra experiència educativa pensem que s'han produït molts canvis significatius. Després de tants anys en l'educació de persones adultes és molt difícil delimitar-los, perquè han sigut molts i s'han produït en un continu de vida, que s'han anat superposant els uns als altres. L'elaboració d'este text suposa fer una reflexió en totes les direccions, una introspecció personal i una altra cap als altres.

Alguns d'estos canvis sense guardar-ne prelació ni una sistematització han sigut des del nostre punt de vista:

Un aprenentatge de *paciència* a l'hora de relacionar-nos amb l'alumnat i de no esperar una resposta ni immediata ni unitària. El fet d'aprendre a controlar-nos.

Conèixer i practicar al llarg del temps diferents tècniques i mètodes de treball per a adaptar-los als diferents grups; realitzant proves d'assaig i error per a seleccionar aquells que cobreixen les expectatives de tots.

Traure experiència de tot: de les persones amb què has tingut relació - comparem actituds, observem i aprenem dels altres- ; de l'espai de l'aula, del material,...

Una altra observació que ens ha ajudat a reflexionar i qüestionar-nos en experimentar situacions on hem sentit vergonya aliena del tracte d'alguns - els menys- companys en relació en la seua actitud amb les persones adultes i amb nosaltres mateixos.

També ha sigut significatiu relativitzar els continguts acadèmics o l'obsessió de no tindre recursos (coneixements, habilitats,...) davant de noves situacions que els processos d'ensenyança-aprenentatge ens han plantejat.

Relacionat amb açò últim, un dels primers canvis ha estat motivat per les contradiccions entre les nostres "bonances educatives" i l'aparició de resistències davant d'aquestes. Què passava?... "*Veníem peres quan ens demanaven taronges?*"... Apareixia el *subjecte* on créiem que hi havia un *objecte* buit de sabers que havíem d'omplir. Descobríem i ens qüestionàvem algunes de quines eren les vertaderes demandes i interessos de les persones adultes -àrdua tasca-. Ens sorgia la necessitat de desfer-se d'un dogmatisme pedagògic, arrelat en tòpics com la vocació adoctrinadora de l'educació, els coneixements culturals valuosos i altres simbolismes reproductors. En canvi, apareixien els processos de negociació, la intersecció de demandes i l'acostament de realitats o visions del món diferents dels nostres. Junt amb tot açò es manifestava la necessitat per la nostra part de complementar-nos per a trobar sentit al que desfem en la nostra pràctica educativa.

Entre altres dimensions que som, la dimensió de gènere ha afectat en la nostra visió i pràctica educativa en molts punts. La majoria de l'alumnat en l'educació de persones adultes són dones. Açò afecta, creiem, de distinta forma si s'és "mestre" o "mestra".

Pel fet de ser una dona, hi ha una major connexió, interioritat, una actuació directa i formadora de les potencialitats com a dona, mare, filla, psicòloga,... -s'obrin més, es tracta de temes més íntims,... -. En definitiva una millora de les relacions comunicatives immediates en el cas de ser professora. Açò afecta la pràctica directament o indirectament perquè s'actua per a obrir un ventall de possibilitats de lluita pels seus/els teus espais, pels seus/els teus drets, el seu/la teua independència,...

Des de la perspectiva de professor-home també hi ha canvis, potser de forma més gradual, més indirectes menys intensos i amb més resistències; es va produint certa comprensió de la feminitat dels sers humans i un acostament d'espais comuns abandonats des de la visió masclista, que ha establert una "*terra de ningú*", frontera i separadora; que amb el contacte majoritari amb dones, de distintes edats i condicions han permés que creuem per a trobar-nos. La concepció del temps, el sentit familiar, la significació dels fills, el qüestionament d'èxit social,... són alguns d'estos territoris creuats.

El nostre món docent ha hagut de prendre consciència dels abusos cap a les dones en la vida quotidiana, esta qüestió ha sigut una constant en les relacions educatives: no voler que la dones aprenguen per part dels marits; el fet d'estar continuament qüestionant "*el que aprendràs ara a la teua edat*" per part d'hòmens i

dones: “*deixa l’escola i ajuda en la criança dels fills, dels néts*”,... Són conflictes que ens han obligat a posicionar-nos davant de la submissió o el domini que evita el desenvolupament potencial i vital de moltes de les nostres alumnes.

Davant d’esta reflexió que estem fent de la nostra pràctica: què és el que ens motiva per a continuar treballant en estos moment i en este camp educatiu on pareix que l’apatia, el desànim i les dificultats són tantes? Potser el que més ens motiva per a continuar treballant en l’educació siga la percepció que nosaltres aprenem alhora que ensenyem. La necessitat de reconstruir el nostre jo en la relació amb els altres i així poder aportar una miqueta més a estes velles i noves relacions humanes que es donen en els nostres centres educatius.

També hi ha motivacions ideològiques i emocionals que tracten de lluitar contra eixos factors o sensacions de buit, de dispersió personal, de limitacions biològiques,... No ens agrada l’alienació, la ignorància,... són pràctiques d’anul·lació de les persones i de les societats. Tampoc veiem més qualitat de vida, ni més felicitat en la cultura de la immediatesa, del consum pel consum, del valor dinerari que tot ho cosifica, del segrest de l’economia allunyant-la de la necessitat les persones,...

Fent una reflexió sobre grups d’edats, les persones majors tenen junt amb dificultats biogràfiques majors inquietuds, no específicament per aprendre, sinó per mantindre el seu nivell convivencial i intel·lectual; i quant a grups d’edats més jòvens, que són els que interiorment i pràcticament tenen més deslegitimada la labor educativa dels centres, el fet de facilitar-los marcs educatius que facen aflo-
rar les seues potencialitats; activar-les resulta ser un repte a aconseguir per la nostra part i d’elles.

Este panorama, des de l’aula al carrer, és conflictiu i moltes vegades enterboleix la convivència social (on tots estem), apareixent tensions i violències intergeneracionals, de gènere, ètniques,... Però continuem creient, que un altre futur és possible: augmentant les relacions humanes, lluitant contra la ignorància, l’explo-
tació del ser humà i de la naturalesa,... Són tasques convergents i envoltants de la nostra concepció de l’educació com una ferramenta més de canvi, de transformació humanitzadora de nosaltres mateixos i de la societat en què vivim.

Quins serien els aspectes fonamentar-los que haurien de fomentar els processos educatius en estos moments? Recorrent determinats tòpics i recordant la paradoxa de Bertolt Brecht, abans de la II Guerra Mundial: “*...estan parlant de pau, prepara’t per a la guerra*”; estos es converteixen en una necessitat actual: Fomentar la tolerància, la compressió de la bio-socio-diversitat, la col·laboració davant la competència, la lluita contra la por immobilitzadora, la preparació davant la incertesa i la complexitat de la societat,... són alguns d’estos aspectes fonamentals que caldria desenvolupar amb l’*educació popular* de persones adultes i tot, des d’un

plantejament tendent a recuperar les demandes i els desitjos "reals" dels subjectes que conformen les nostres escoles. En conseqüència, estimulants la *participació* es donarà sentit i pràctica al que comporta la concepció del terme *democràcia cultural* enfront de la *democratització de la cultura*. No és el mateix que tu mogues el món a què te'l moguen i sigues capaç de dimensionar estos dos plans o realitats, en l'actual societat on el *virtual* es fa més present -més "Matrix"¹ com diria un cinèfil-. És necessari, saber llegir el món per tu mateix -falten sensacions i criteris propis- i intervindre en ell creant pràctiques de vida. Observem que cal reorientar la dualitat que tenen les noves tecnologies de la informació i de la comunicació en un sentit d'instruments d'emancipació, no en l'orientació dominant, que responen als ja clàssics i renovats interessos classistes, pretenen més i millor *exclusió* amb menys *consciència de la condició humana*, amb la creació d'una *generació video-electrònica*². Per tant és bàsic, ubicar l'objecte de l'educació davant dels avanços tecnològics i contextualitzar-nos per a recuperar i descobrir "sentits de vida" davant d'estos canvis.

Davant d'esta situació com a mestres ens preguntem quins elements pedagògics hauríem d'introduir en les nostres pràctiques quotidianes en tots els àmbits d'educació i formació: formal, no formal, informal, professional, permanent perquè realment fóra una educació i una formació democràtica, crítica, emancipadora i transformadora. La nostra resposta és tot el que és necessari per a cobrir les diferents dimensions que l'educació té: aprendre a ser, aprendre a fer, aprendre a conèixer, aprendre a conviure,... Açò implica una educació al llarg de tota la vida que contemple totes les modalitats abans enunciades. El món que ens ha tocat viure, tota educació/formació ha de tindre per objectiu potenciar els valors democràtics, donant-los a totes les persones la possibilitat d'enriquir la seua cultura *versus* cultures en este procés de *mundialització* en què estem immersos. Aprenent a viure amb les incerteses, respectant el diferent. Com arribaríem a açò? Creiem que amb:

La contextualització de la pràctica educativa. La desformalització organitzacional de disciplines, d'espais, de currículums. La participació de l'alumnat en els diferents àmbits de la FPA inclòs, de forma decisiva, en aspectes claus de l'educació formal. L'aprofundiment psicosocial dels subjectes que conformem la formació de persones adultes, per a fer una introspecció -una nuesa- de quins són els nostres desitjos i demandes formatives i convertir-les en eixos centrals de les nostres pràctiques -creiem que si açò es realitzara, no hauríem de parlar tant de la falta de motivacions, d'interés,... per l'educació per part de nombrosos grups socials. Enllaçar la formació i l'economia, fent que esta última estiga al servici de les persones i no al revés, des de la quotidianitat i familiar unint-ho a l'economia social i solidària. L'anàlisi i el diagnòstic més pròxim dels problemes que la globalització ha

¹ Sinopsi de la pel·lícula *Matrix*: una és un somni, l'altra *The Matrix*. Has tingut alguna vegada un somni del qual estigueres molt segur que era real? Neo, està buscant desesperadament la veritat sobre *The Matrix*, una cosa de què ha escoltat parlar només en murmuris, una cosa misteriosa i desconeguda. Neo està segur que alguna cosa té un control inimaginable i sinistre sobre la seua vida.

² Terme encunyat pel sociòleg italià Franco Berardi per a definir la generació definida no ja des d'una realitat biològica, sinó la que ha crescut amb el desenvolupament tecnològic de la NTIC, on algunes de les seues característiques queda definida amb les paraules de l'actor: "La *glooglezació* permet una *ampliació immensa de saber*,

portat, agarrant totes les esferes de les relacions humanes i amb la naturalesa en un monoculturalisme dominant i exclouent que està provocant tensions -violències- en la realitat multicultural del món que ens allunya d'un llenguatge humà comú, una nova *Babel*, en referència a la pel·lícula Alejandro González Iñárritu³. La busca de metodologies/didàctiques/pràctiques actives que superen rols passius que a vegades l'educació i sobretot el professorat reforcen en una clara incoherència del nostre propi discurs: "la necessitat d'obrir el debat cultural, la novació educativa, la visualització de totes les persones que componen la comunitat educativa",... El canvi de papers i les relacions quant a la transmissió de la informació per part de les escoles i els professors passant a desenvolupar processos d'ensenyança i aprenentatge apropiació, selecció,... des de la/les subjectivitat/s, significativitat, funcionalitat i de dialogitat de tots: posar idees junts, discutir sobre la racionalitat i/o l'emotivitat, la dualitat del ser humà entre el natural i/o el cultural,...

Amb estes línies pedagògiques, tots seríem responsables de l'educació, si estem conscienciats que és un procés que necessita, d'una banda, continuació en el temps i per un altre una connexió major entre el personal, el social i històric.

Continuem reflexionant. Ara, en referència al "rol" que tenim com a mestre en el tracte amb els alumnes i amb els companys. Opinem que estes relacions es materialitzen amb unes persones més que amb altres: per assistència, coincidència d'horaris, per matèries, per afinitats,... però, les relacions no són sempre les mateixes. Hi ha companys i alumnat amb què vols i/o pots treballar, com a conseqüència es nota en la pràctica, en l'empatia, en l'elaboració de propostes i de temes,... En canvi, hi ha d'altres que tens, però no voldries treballar perquè hi ha molts obstacles, no hi ha punts de vista pedagògics, ni llenguatges ni relacions comunes, ...

Coneixent estos condicionants, i per a acabar d'una forma motivadora i superadora d'estes realitats, som conscients del que implica la frase: "*Les relacions humanes són difícils, però necessàries*". Assumim la seua conflictivitat com a oportunitat de canvi, de creixement personal, professional,... Ja que, d'una banda, hem d'acceptar-nos com a sers inacabats i per un altre com a sers socials abocats a les imprescindibles relacions humanes.

però al mateix temps induïx a una separació dolorosa entre experiència i coneixement, i a una fragilitat perillosa de la ment (...) Un tancar-se aterrit enfront del perill del món, quan el món no és virtual"
Quadern 4: *Educació permanent: dialèctica entre opressió i alliberament*, Laboratori d'iniciatives sindicals i ciutadanes Etторе Gelpi. Xàtiva 2006.

³ **Sípnosis de la Pel·lícula Babel:** Un incident tràgic en què es veu involucrada una parella nord-americana al Marroc desencadena una sèrie d'esdeveniments que afecten quatre famílies en diferents països. Units per la circumstàncies, separats per continents, cultura i idioma, estos quatre grups de persones comparteixen un destí d'aïllament, confusió, por i dolor, alhora que s'afonen en les profunditats de la relacions i de l'amor

La nostra experiència docent

Isabel Aparicio i Paqui Borox, professores del CPFPA “Francesc Bosch i Morata”, Xàtiva



*“La reflexió crítica sobre la pràctica es torna una exigència
de la relació teoria-pràctica
Sense la qual la teoria pot convertir-se
en xarrameca i la pràctica en activisme”
Paulo Freire*

Reflexionar sobre la nostra pràctica educativa diària representa un esforç i una necessitat de repassar i tornar a pensar en ella, qüestionar-nos sobre les dimensions del nostre coneixement mateix i disposar-nos a aprendre dia rere dia que la realitat en l'aula és única, necessitant mirades específiques sobre la seua totalitat, d'esta manera anem totes i tots els que ens dediquem a l'educació construint, tornant-nos subjectes al mateix temps que ens integrem en el context de l'aula, reflexionem sobre ell i comprometent-nos com educadors/es amb la nostra professió.

Este és un dels canvis més significatius que hem experimentat al llarg de la nostra pràctica pedagògica, que és el termòmetre que aclaria la realitat de l'aula, revelant el nostre compromís com a educadors/es amb els nostres estudiants i amb l'educació. Es tracta d' "abraçar l'educació totalment", de "rendir-se a ella", no sols perquè "per això ens paguen" o pel que significa la paraula "compromís", sinó perquè el fet de pensar i viure de l'educació és quelcom permanent en la nostra vida, ja que així l'hem decidit. La motivació principal que ens porta a estos plantejaments és que hui més que mai l'educador ha de recuperar la seua identitat i per a això "deu" comprometre's amb l'educació, creure en ella.

No importa massa, des de la nostra pràctica, ser home o dona perquè el que realment importa és tindre la certesa que un/a mateix/a com educador/a reflexiu/va podem incidir en el canvi que pot haver-hi en la vida d'un alumne, d'una escola, d'un món dormit.

Hui per hui és complicat seguir avant, amb il·lusió, compromés/sa amb l'educació. A vegades, ens sentim ofuscats/des per una crisi d'autoritat, reflectida en la desvaloració del paper que tenim com a professor/a (com a persona i com a professional), fent que perdem l' "esperança" (com deia Paulo Freire) en l'objecte de la nostra creença: l'educació com a procés d'emancipació humana. Esta crisi moltes vegades està inserida en una "crisi cultural", on idees, valors i creences es qüestionen. Açò ens provoca una crisi interna,

"d'identitat". Esta dificulta en la nostra pràctica pedagògica qüestions, fins al moment, suport de la nostra formació reflexiva com a educador: qui sóc?, quin és el meu compromís amb la professió que vaig triar?, estic fent les coses com dec, sent uns/unes facilitadors/es i no un simples transmissor/es de coneixements?... amb este panorama davant , unit que cada vegada ens resulta més difícil "contagiar", per extensió a aquells companys/es que s'incorporen a les nostres escoles, que encara no han despertat , perquè eixe moment solitari es converteisca en col·lectiu i solidari. Hem d'estar tots/es: els que tenim eixe mateix compromís i els "contagiats". Segurament este és el repte que ens invita a continuar; pensar que si no aconseguim el desenvolupament d'una consciència reflexiva amb el nostre grup, company/a no passa res, encara que als nostres ulls pot paréixer que el nostre esforç no ha ocasionat la resposta esperada. Si este esforç fa diferent la vida d'un sol alumne, contagia a un sol company, el nostre treball ha valgut la pena perquè "la diferència que no fa diferència no ho és ".

Tots estos plantejaments requereixen el desenvolupament de processos educatius diferents, units a pràctiques conseqüents amb ells.

Com a mestres hem de fer un esforç per obrir i desenvolupar constantment els camins de la comunicació entre els seus objectius, límits, la pròpia identitat (com a educador/a), el context escolar del que forma part el nostre grup-aula, la de la nostra pràctica pedagògica, vetllant que la nostra "pràctica pedagògica" no es reduïsca a un procés tècnic i mecànic, menyspreant la complexitat del procés ensenyament-aprenentatge, es tracta en conseqüència d' *"un esforç permanent, per la qual cosa els hòmens i les dones perceben de quina manera estan inserits al món"* (Mizukami, 1986).

La nostra pràctica està immersa en un procés de concientització, on el respecte per l'educand, pel coneixement previ que aquest duu i per l'adquisició d'altres coneixements que es van construint al llarg de la seua vida tant en les escoles com fora d'elles. No val un discurs molt articulat en el qual es defensa el dret de ser diferent i una pràctica que nega eixe dret.

Una relació de diàleg amb els nostres alumnes, creant espais alternatius que facen reflectir les nostres pràctiques, modificant-les. Es tracta de realitzar reflexions a fons, facilitant així oportunitats creatives de resolució de problemes, augmentant l'univers tant de l'educador com de l'educand com a éssers creatius. La resposta basada en la rutina empobreix tot l'anteriorment mencionat.

Organitzar la pràctica pedagògica davall el prisma de la reflexió-en-la-acció implica un procés de perfeccionament, per a fer-la esdevenir dinàmica, creativa i agradable. Aquest entusiasme per la pràctica reflexiva ens porta a treballar-la diàriament, evitant que la falta de perseverança ens desanimen, ja que no sempre po-

dem aconseguir l'aprofitament esperat en certa activitat o situació problematitzadora. Es conclou que només hi ha un bon aprofitament de la pràctica quan es cree i es persisteix en l'objectiu, com si seguïrem les empremtes per a l'emancipació pròpia i de l'altre/a. Es tracta de compartir la nostra experiència amb la col·lectivitat, creant així un espai per al suport mutu i per al canvi d'idees, la qual cosa ens porta a un anàlisi continu de la nostra pràctica, i permet desprendre'ns dels "models convencionals", encara que açò ens genere moltes vegades inseguretats.

Com a mestres som persones en formació, que creiem que els sers humans són, sobretot, humans i necessiten créixer, crear, qüestionar,... per la qual cosa la nostra pràctica educativa ha d'estar immersa en aquesta perspectiva i, a més a més, ha d'enfortir aquesta dinàmica. Aquesta pràctica es caracteritza per una comprensió dinàmica que suposa una visió del món com un espai creatiu, en construcció i constitució, un espai obert a la reflexió i a l'acció, de trobaments i retrobaments, d'afloraments de desigs i de presa de decisions, transformant el nostre fer educatiu en un procés enriquidor, significatiu, emancipador,... on educand i educador poden créixer sempre com a subjectes-en-acció i en formació; aprenem (alumnes, professors, educadors, educands,...) amb la socialització dels sabers i aquest és el punt clau de les nostres pràctiques diàries.

No tots els models d'ensenyament/aprenentatge valen per al desenvolupament d'espais de vida, de reconeixement i diàleg, innovació, cooperació, és a dir de vida realment democràtica, activa i participativa. Creiem que només poden desenvolupar-se a partir de models on l'educació posa èmfasi en el procés, en la transformació de la persona a través de la interacció dialèctica entre persona i realitat, desenvolupant les seues capacitats intel·lectuals i la seua consciència social. Partim del postulat que *ningú s'educa sol sinó que els éssers humans s'eduquen entra si mateix mediatitzat pel món*. L'educació ha d'entendre's com un procés dinàmic, permanent en què l'alumne va descobrint, elaborant, i reinventant i fent seu el coneixement. Ja no hi ha professor-emissor i alumne-receptor sinó que en procés apareix una bidireccionalitat permanent en què no hi ha educadors i educands sinó educadors-educands i educands-educadors. Es necessita per a això un canvi d'actituds, es tracta d'optar per un model problematitzador que busca ajudar l'alumne a aprendre a aprendre, raonar per si mateix, desenvolupant la seua capacitat de deduir, de relacionar i d'elaborar síntesi. No es necessiten tantes dades ni informacions sinó instruments per a pensar, per a interrelacionar fets i obtenir conclusions i conseqüències vàlides en la vida real amb què ampliar el seu entorn. Esta és la base d'una participació activa de l'alumne en el procés educatiu i la formació per a la participació en la societat, només participant, investigant, involucrant-se, buscant respostes i problematitzant s'arriba realment al coneixement. L'error ha d'as-

sumir-se, ja que, no hi ha errors sinó aprenentatges. Reacceptar el conflicte, en comptes d'evitar-ho. Sense crisi difícilment pot haver-hi creixement.

S'aprén d'allò que vivim d'allò que recreem i que reinventem, i no sols amb el que s'escolta o es llig, les experiències són fonamentals i bàsiques per a fer viure els coneixements, sense elles cap cosa és possible, fer parlar les nostres experiències és la via imprescindible per a avançar en el procés de creixement i d'enfortiment de les experiències que desenvolupem.

Es tracta de pràctiques grupals i no individuals, d'experiències compartides i d'interacció amb els altres. L'eix és el grup, no el professor, el qual està per a estimular, problematitzar, facilitar el procés de recerca, per a escoltar i ajudar a fer que el grup s'explique aportant-li la informació necessària perquè avanci en el procés. Es propicia la solidaritat, la cooperació, creativitat i la capacitat potencial de cada alumne. En conseqüència es tracta d'un procés permanent, no dogmàtic, obert. Els recursos que utilitzem han de, més que reforçar continguts, estimular la reflexió, la participació i la discussió.

Acabarem amb dues frases de Freire en el seu llibre *Pedagogia de l'oprimit*:

"Cada vegada que es problematitzen més els educands (...) Se sentiran majorment desafiat. Tant més desafiat com més obligats a respondre al desafiament (...) capten el desafiament com un problema en les seues connexions amb les altres en un pla de totalitat (...) la comprensió tendeix a tornar-se molt més creixentment crítica i, per tot açò, més desalienada" (...) " No hi ha paraula vertadera que no siga unió inquebrantable entre acció i reflexió i, per tant, que no siga praxi. D'ací que dir la paraula vertadera siga transformar el món"

El meu pas per l'escola fins l'escola d'adults

Iolanda Corella, profesora del CMFPA, Almussafes



Sempre he estat el que es diu una bona estudianta. Crec que li vaig agafar la mida a l'escola ràpidament. Silent, obedient, responsable amb les tasques i amb fort sentiment de culpa si no acomplia amb el que s'esperava de mi. Mai no em vaig preguntar per què estudiava. Algú va dir allò de "la xiqueta val" i vaig fer el batxillerat. Al batxillerat vaig descobrir que m'interessava més el que ocorria fóra de les classes que dintre. Així i tot, vaig fer el COU. I sort, perquè conec qui serà el meu amant-company des d'aleshores i acabem tots dos a la Universitat. Vaig decidir-me per la Psicologia perquè m'agrada escoltar i esbrinar els altres. En cinc anys de carrera no vaig trobar cap àmbit de la psicologia que m'apassionés, ni tant sols que m'interessés tant com per dedicar-li una mica més temps del necessari per aprovar l'assignatura. El que sí creia tindre clar és que no volia decantar-me per res que es relacionara amb l'aprenentatge o la docència. Paradoxalment, mentre semblava tenir aquesta qüestió clara, em finançava la carrera fent classes particulars a nens amb problemes d'aprenentatge (i la veritat és que m'encantava).

Vist així, les decisions que he anat prenent sobre la meua formació han estat una mica contradictòries. Res a veure el que deia amb el que acabava fent.

Així que amb el títol de llicenciada en Psicologia i amb un màster en Logopèdia incomplet baix del braç aterre a l'educació d'adults per pura casualitat.

Vaig presentar-me a unes places convocades per l'Ajuntament d'Almussafes, tot i estar convençuda de no complir els requisits que es demanaven en la convocatòria. Ni tant sols vaig anar a veure els resultats. Vam ser seleccionades 5 llicenciades amb molt poca (o cap) experiència en la docència.

I ens vam ficar per feina. Començarem a descobrir l'escola en el seu vessant organitzatiu: a fullejar la documentació, a saber quins nivells s'havien d'impartir. Tot era nou per a nosaltres; totes érem noves i teníem un centre a les mans. Emplenar la PGA aquell primer curs va ser tota una aventura perquè no coneixíem la terminologia. Però bé, tot va anar endavant amb l'ajut d'Alícia, la professora dels cursos de valencià que ja els impartia anteriorment i amb les orientacions de Mila, una companya que havia fet una substitució de quatre mesos en el curs anterior i que, més o menys, coneixia l'oferta i organització del centre.

Amb totes les anècdotes i les dificultats d'aquell primer curs, vaig tenir clar, en finalitzar-lo que volia dedicar-me a l'educació d'adults.

Què em va enamorar?

La primera troballa de l'escola van ser les persones. Especialment les dones de major edat dels grups de base que expressaven els seus sentiments amb una naturalitat que per a mi era, fins i tot, una mica in-

còmoda. De fet, l'expressió dels sentiments era un element totalment alié a l'ambient escolar que jo coneixia fins aleshores. Efectivament, el meu cap havia estat escolaritzat, però els meus sentiments romanien ocults a l'escola; formaven part d'altres àmbits de la meua vida. Aquestes dones compartien, amb naturalitat, vivències que jo considerava privades. I tot i que em resultava gratificant aquesta, diguem-ne, "humanitat", de cap manera vaig plantejar-me que la meua actitud haguera de ser recíproca...

Assumia el meu paper d'experta, i amb cert paternalisme (o maternalisme?) instruïa les meues "alumnes" infantilitzades, reduïdes, incapaces, mancades d'alguna cosa que jo els havia d'aportar. La feina era una cosa, i la vida, una altra; jo professional, d'una banda, i jo persona, d'altra; per a aquelles dones l'escola era part de la vida.

Ara em fa molta vergonya. Recorde les seues mirades i les llig i em veig d'altra forma. Mirades viscudes de qui coneix ja el trajecte que et resta per recórrer, i entén i sap d'allò del camí el que tu encara no ets capaç ni d'imaginar.

Un dels records que atresores d'aquell primer curs és el del dia que Ana, una dona il·letrada que assistia al grup de alfabetització, va llegir la seua primera paraula. Recorde exactament el seu to de veu i la seua expressió mentre em preguntava mig cridant: "¿ahí pone pelo? ¿pelo... de pelo?" tot agafant-se amb la mà un grapat de cabells que em mostrava mig al·lucinada. Al·lucinada tal vegada que aquells símbols tingueren una referència tan pròxima, tan familiar. Com si de sobte s'hagués creat un vincle entre allò misteriós i allò proper i amb sentit.

En aquell moment no sabia massa sobre l'analfabetisme. Per a mi les persones analfabetes eren persones que no sabien llegir i se'ls havia d'ensenyar. Les reflexions sobre la seua dimensió social, del que suposa ser il·letrat en una societat lletrada; i humana, de com se sent i viu una persona il·letrada... han vingut després. Tot i la meua ignorància, vaig saber en aquell precís instant que aquell acte era potentíssim, quasi màgic.

Aquell primer curs vaig aprendre molt de les dones dels grups d'alfabetització i de neolectores. Però estic convençuda que aleshores no entenia realment el que ocorria a l'aula. De fet, crec que amb el pas del temps i des del que hui sóc, entenc millor el que vam viure. Copse sentits que aleshores era incapaç de veure. He trobat claus que han obert portes tancades. La mirada sobre el que una mateix és i el que ha viscut, canvia amb el mateix canvi. Al fil d'açò que dic, pense amb Fina, una dona neolectora que contínuament em deia "yo sólo quiero aprender a escribir bien, para poder escribir mi vida". Davant d'aquesta demanda jo no sabia com respondre. Tenia clar que aquest desig era el que la movia a vindre a l'escola, però per altra banda, considerava l'empresa massa ambiciosa, especialment per a una

“neolectora”. Potser per això mai no ho va fer. Potser per això va deixar l’escola. Jo mai no havia sentit parlar d’històries de vida, i amb 26 anys i escaig, la meua no era tan intensa com per a entendre que algú volgués posar per escrit la seua. I ara, mentre teclege cadascuna d’aquestes paraules, la demanda de Fina pren tot el sentit.

Sí, crec que el que definitivament em va enamorar de l’educació d’adults van ser les persones i les noves formes de relació que m’oferien. Però, a més, crec que se’m va encomanar la il·lusió amb què cada dia assistien a l’escola. Per a elles l’escola era un somni (aprendre a llegir, escriure la seua vida, poder signar, poder obtenir el Graduat...). El temps a l’escola suposava un temps de treball per a elles, per a la consecució dels propis reptes, de les il·lusions, dels anhels, dels somnis... I venien a l’escola cada dia, cada dia, cada dia. Temps de vida que treien d’altres ocupacions, d’altres relacions... amb gran esforç. Aquelles persones, (i aquestes, les que cada any omplien les nostres escoles) donaven valor a l’escola. Allò que jo havia aconseguit sense valorar-ho, allò que jo posseïa (una formació bàsica, un títol...) i que ni tant sols m’havia plantejat que no pogués tindre, era quelcom cobejat per altra gent que era capaç de grans sacrificis per obtindre-ho. Vaig sentir que allò que feia era valuós perquè era valuós per als altres. Les il·lusions de les persones que participaven a l’escola, com si conformaren un gran espill, van donar sentit a allò que feia, van valorar, als meus ulls (i al meu cor), la meua tasca. Em van dur a reflexionar sobre quin sentit tenia allò que feia, per a mi i per als altres... Allò que per a mi havia estat una feina, es convertia dia a dia en quelcom valuós. I és en aquest procés d’enamorament de la meua feina que comence a tindre clar que vull quedar-me i que ja no em puc pensar fent cap altra cosa. I amb aquesta decisió (més o menys conscient) de continuïtat i tenint clar que les persones que vénen a l’escola són mereixedores de tot el meu respecte, me n’adone que necessite aprendre, que necessite formar-me per fer les coses millor. Em resulta sorprenent que mai abans no m’havia preguntat sobre el meu propi aprenentatge. Per a les dones i els hòmens que assistien a l’escola, l’escola era un acte voluntari, el fet de vindre a l’escola era una decisió presa de forma conscient i que responia a un desig, un anhel d’aprendre. En el meu cas, de menuda, l’escola era un lloc on s’havia d’estar; de més major, vaig passar per l’institut i per la facultat evitant preguntes i, ara em trobava a l’escola d’adults quasi per casualitat. Així que, paradoxalment, quan comence a treballar a l’ensenyament, és quan em pregunte per primera vegada què és el que jo vull aprendre. Jo cap on vull créixer?

I busque formació específica sobre educació d’adults... i la trobe... i trobe els primers interrogants... buscava respostes i trobe preguntes, com ara entenc que no podia ser d’altra manera. En un dels primers cursos que vaig assistir organitzat pel CREC, par-

làvem de les dificultats que trobàvem a la feina, i vaig lamentar-me i queixar-me de la difícil situació que ens trobàvem a les escoles municipals, en concret per la inestabilitat de les plantilles, i recorde la resposta en forma de pregunta "I tu què fas?" què fas per canviar aquesta situació?, que era com preguntar-me: tu qui ets? o qui vols ser?. L'efecte colpidor d'aquella pregunta no se m'oblida. Sempre la tinc present perquè encara estic elaborant la resposta. Potser aquesta és una d'eixes preguntes que t'acompanyen tota la vida, i que en cercar resposta, ajuden a fer camí. Als cursos de formació he trobat companyes i companys amb molta experiència en l'educació d'adults i disposades i disposats a compartir-la generosament. Però, potser el més important, és que aquestes persones estan disposades a continuar formulant (formulant-se) preguntes, en una recerca constant plena de passió i d'amor. I això els confereix una mirada sempre clara, sempre encesa. Diu Galeano que cadascú de nosaltres som com un "fueguito" i que hi ha alguns que "arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca se enciende". Doncs eixa sensació és la que jo tinc, la d'haver-me encés; que se m'ha encomanat la passió pel que faig; que ja no pot tornar a ser sols una feina sinó que és la meua vida, un temps on sóc, pense i faig. Em sent sencera, o més bé, reunida i alhora, en procés de transformació.

Descobertes i abandonaments

En què ha consistit aquesta transformació; què he canviat en la meua pràctica? quines coses he abandonat o intentat deixar i què he incorporat en la meua pràctica docent?

Paper de mestra

En un principi tenia un model molt clar del que era ser mestra. És la persona que sap i que ensenya als qui no saben; i la bona mestra seria aquella que ho fa bé, és a dir, que coneix bé la tècnica perquè aquesta transmissió es produísca de la manera més exitosa possible. Evidentment partia del que havia conegut al sistema escolar; una concepció totalment bancària de l'educació i unes relacions mestre-alumne verticals.

A dia de hui intento defugir d'aquest rol de posseïdora de la veritat perquè francament, no crec posseir-ne cap. Em sent més bé orientadora, o facilitadora de l'aprenentatge. No sé ben bé quin nom donar-li, però tant se val. Intento entrar a l'aula amb poques decisions preses, intento no tancar-me a cap possibilitat, i amb les antenes sintonitzades per a rebre i copsar tot el que allí es viu o es diu. El més sencera possible i el més desemascarada. Intento ser la mateixa lolanda, dintre i fora de l'aula. M'esforce en ser coherent i actuar d'acord amb allò que dic, cosa no sempre fàcil, en aquest ball de màscares que sovint inventem per relacionar-nos.

Em sent al servei de les persones i ho faig amb tot el que sé i sóc.

De posicionar-me front al grup, he passat a sentir-me grup. I això passa, necessàriament, per a reconèixer els altres com a persones valuoses, amb coneixements, amb bagatge, amb història, amb veu per contar i qüestionar; i per reconèixer les pròpies ignoràncies, limitacions, dubtes, incerteses. Però no és fàcil. He de desaprendre molt encara. La distribució de les taules en rotgle no garanteix l'horitzontalitat en les relacions ni la fluïdesa de la comunicació; no garanteix el diàleg.

El diàleg

No vull silenciar cap veu dintre de l'aula. Escrute contínuament allò que faig i allò que dic tot intentant descobrir barreres; barreres que em separen dels altres, bé fortificant-me, bé aïllant-me. Barreres que dificulten el diàleg i per tant silencien. És sorprenent la quantitat de barreres que una troba a dintre seu si vol observar-se bé. Hi ha barreres per dintre, que ens subdivideixen, ens esquarteren, que ens amaguen de nosaltres mateixos i sempre deixen racons foscos, ocults; i d'altres per fora, que ens emboliquen, com cuirasses que ens protegeixen i aïllen. Però sempre, siguen les que siguen, en treure-les, obrim a la llum, no sense cert pudor, un racó més del que som.

Una de les barreres que he enderrocat, ha estat el meu propi discurs a dintre de l'aula. Em recorde entrant a l'aula i començant a xerrar, a explicar el tema, i acabar l'hora sense haver fet cap pausa. Un discurs únic, el meu. Algú va dir-me que l'escola és un espai perquè les veus silenciades s'expressen. I jo em vaig reconèixer opressora. No sóc dona massa xerraire quan estic amb els meus; no em calen cortines de fum. Però a l'aula, em veia vulnerable i evitava el silenci; ho omplia tot de mots... Simplement un dia vaig començar a obrir espais de silenci, com qui obri clarianes; silencis-espai; i les persones van començar a xerrar, a contar, a dir el que pensaven, a dir el que sentien, i també a dissentir, a contradir, a omplir, a expandir-se.

Hi ha d'altres barreres més subtils que dificulten el diàleg. En el meu cas, vigile constantment el meu rictus seriós. Sóc dona que m'agafe les coses seriosament però això no implica necessàriament amb serietat, diria més bé, que tinc força sentit de l'humor, així que faig l'esforç de deixar-lo aflorar. Crec que a l'aula ha de respirar-se un ambient relaxat i còmode, i que una broma, un somriure, unes rialles ens recorden que l'escola no és un espai per al patiment, sinó per a gaudir i que l'esforç no s'oposa necessàriament al goig.

Evitar el contacte físic amb les altres persones és una altra barrera que m'he tret de sobre. Mantenir els cossos distants; no tocar, no abraçar... anem a ser racionals, professionals... Una altra fragmentació de mi mateix; el cos i el cap; el di-

vorci entre l'emoció i el pensament. Ara conec el poder d'una mà agafada, d'una abraçada, d'una mà a l'esquena... gestos, ponts càlids que acullen, que acompanyen, que encoratgen, que reconforten...

Els altres

El diàleg és impossible sense el reconeixement de l'altre com a igual, com algú valuós pel que ja és. El fet que les persones que vénen a l'escola ja duen un bagatge d'aprenentatge, i de vida, important, és teòricament fàcil d'entendre; però no és tan fàcil evitar caure en determinades actituds, o tics, que redueixen les persones a "alumnat" i que ens posem definitivament en evidència defensant parcel·les de poder pel fet de ser el mestre o la mestra. El fet de tindre a ma mare a l'aula em va fer reflexionar sobre qui eren els i les "alumnes". Era ma mare la que estava allí, la que m'ha parit; la que ho sap tot de mi. No sols vaig adonar-me'n que cada persona que allí seia duia una història darrere; era mare, pare, iaio, iaia, germà, encarregat de planta, representant sindical, presidenta d'una associació de dones, ajudant de la parròquia, criador de cavalls o membre de l'església evangèlica... sinó que jo també en tenia una d'història; jo també era filla; també tenia una realitat a fora de l'aula. Recorde com era de difícil ofegar el "mama" que em venia als llavis cada vegada que m'adreçava a ella. Els alumnes passaren a ser persones.

Les decisions a l'aula

Aquest reconeixement de l'altre implica acceptar que a l'aula hi treballes amb persones amb capacitat per a prendre decisions sobre què volen aprendre i com ho volen aprendre; que coneixen molts temes amb molta més profunditat que tu mateix; persones amb capacitat per avaluar el mateix procés d'aprenentatge, per avaluar-te com a docent i per a reflexionar sobre el que ocorre a l'aula. Assumir que totes les persones podem prendre les pròpies decisions, que podem assumir un compromís, que ens responsabilitzem de les nostres accions i que som actors del nostre creixement m'ha dut a incorporar alguns canvis a la meua pràctica docent. El que abans anomenava "els meus alumnes" ara els pense com a "grup de treball" al qual m'adscriu. Les decisions sobre el què volem aprendre i sobre com organitzem el treball col·lectiu ho fem de manera conjunta. Cosa que no resulta gens fàcil. Dediquem molt de temps, al debat, a prendre acords sobre què anem a aprendre i com anem a fer-ho. I sempre amb tensió, sempre amb conflicte, sempre amb la demanda de què aconsegues amb l'estereotip de "mestra" que sap el que s'ha de fer i com s'ha de fer; és quasi una exigència; un retret per faltar al teu deure, atorgar-te una falsa autoritat que, a poc que baixes la guàrdia, ja t'ha recol·locat a dalt de la trona. No sempre aconseguisc baixar-me'n, però estem en lluita. De cap

manera entenc que el temps que dediquem a aquests debats per tal de prendre decisions i a la reflexió sobre el que a l'aula fem tots plegats, siga perdut. Crec, més bé, que du a moltes persones a resignificar l'escola i a pensar-se com a subjectes actors. Adonar-se'n que poden dir, que poden fer, que construeixen col·lectivament és part fonamental del currículum.

Desemascarar-me

No es pot treballar a l'aula un tema sobre "participació ciutadana" si la pròpia aula no es un espai de participació sinó d'acatament i silenci. No es pot ensenyar la "democràcia" si ens comportem com a tirans. Això ens converteix en una colla de farsants; i jo m'he reconegut com a tal en moltes ocasions. El meu discurs, d'una banda, i el que feia i era, d'altra. I de nou la pregunta clau: i tu què fas? He pres consciència al llarg d'aquests anys que ensenye amb el que sóc o amb el que faig, que ve a ser el mateix; que sóc text. Que amb cada gest construisc el món. Les coses no vénen donades; les anem fent amb cada passa. Així que he iniciat el propi desemascarament. Entre a l'aula a treballar amb els meus sentiments, amb les meues contradiccions, amb els meus dubtes i febleses, amb la pròpia ignorància; he començat per mostrar-me com sóc, ficant-me en evidència; desvetllant-me. I aquest és el punt de partida per a la recerca conjunta; la pròpia coneixença, les pròpies incerteses, des de nosaltres, des del propi grup, des del que som a dia de hui. Intente tindre sempre present que el no poder canviar-ho tot no justifica que deixes de canviar allò que sí que pots canviar; que la magnitud de l'empresa no m'ha de paralitzar; que es camina ficant primer un peuet i després l'altre.

Ja no em serveix el tema tal del llibre qual, son freds i impersonals. Mostren una falsa neutralitat que ens diu que el món és com és i que poc té a veure amb nosaltres i amb el que fem. El material que vull ha d'estar ple de gent, d'humanitat, que siga des dels subjectes, que tinga significat per a les persones, que ens siga pròxim, que ens reconeguem i que ens seduísca, que ens convida a caminar. Així que el material no està mai tancant, va fent-se, trobant-se, canviant-se, movent-se, segons ens movem nosaltres...

En aquesta recerca de subjectivitats em trobe.

Aprendre-viure

Quan vaig començar a buscar formació sobre educació d'adults vaig fer-ho pensant que amb uns quants cursos podria aprendre el necessari per fer la meua feina ben feta. Pensava amb unes nocions de didàctica específica per a treballar amb persones adultes; potser alguna tècnica; alguna experiència per copiar-la o algunes recomanacions pràctiques que m'ajudaren a millorar les classes... i que arriba-

ria un dia que ja en sabia i no em caldria més. Però el que he après és que no hi ha tècniques perquè no treballem amb enginyers mecànics, sinó amb persones, i que jo mateixa sóc persona inacabada; que estaré contínuament canviant i aprenent perquè al cap i a la fi l'aprenentatge es dona al llarg de la vida també per a les i els mestres; és més, comence a pensar que l'aprenentatge és la vida; que mai em sentiré segura i certa amb el que faig perquè cada persona, cada relació, obri camins nous amb nous interrogants; que sóc una vianant i, com diu la cançó, pregue que el camí siga llarg; que els camins es fan millor (i ens fan millors) si es fan amb companyia, que cada passa compta, perquè cada passa condiciona la resta del trajecte; que cada vianant fa servir les seues brúixoles per no perdre's (hi ha qui mira el cel, hi ha qui segueix les indicacions, i hi ha que intentem no perdre de vista la pols que aixequen les botes dels companys i companyes); però no perdre's és una cosa i saber cap on vols anar, una altra. Per orientar-me tinc els meus fars-horitzons particulars (un de més alt i un que ja fa 90 centímetres) i algunes mirades-espills, no per emmirallar-me, sinó per interrogar-me.

I en aquest punt estic... fent via ...

La nostra experiència en l'educació de persones adultes

Rosa Navarro i Juanma Sanchis, professors del CMFPA, Rafelbunyol



Haver d'escriure aquest article ha sigut un poc difícil; no tant per falta d'experiències sinó més bé per on començar a centrar el tema.

Per això, hem pensat que la millor manera de trencar el gel seria amb una ràpida visió del que ha estat l'educació, mal o ben dita, d'adults. No obstant això, no ens n'anirem molt lluny en el temps: ho farem més o menys des de l'any en què vam nàixer: 1953 i 1967, respectivament.

Començarem a la dècada del 60, època franquista en què es vol demostrar que a Espanya no hi ha gran quantitat de gent que no sap llegir i escriure i per això es creen "Las Cruzadas de Alfabetización"(1963) i el PPO. Amb aquests "programes formatius" la gent aconseguia el Certificat d'Estudis i el règim franquista va arribar a dir que "En Espanya ya no hay analfabetos".

A la dècada dels 70 apareix la llei de Villar Palacé amb l'EGB, al final de la qual, s'aconseguia el Graduat Escolar.

Entre els 80 i els 90 es produeixen una sèrie de fets que tindran importants repercussions en l'educació d'adults.

- 1979-1981. La Diputació i alguns ajuntaments inicien programes relacionats amb adults.
- 1983. Aquests programes es van ampliar de forma sòlida i amb criteris organitzatius i metodològics.
- 1984-TAREPA-PV. Al llarg de 1984 es configura el Taller per a l'Acció i la Renovació de l'Educació Permanent d'Adults del País Valencià que tracta de coordinar un ampli moviment de base i pretén canalitzar les necessitats i demandes de l'educació d'adults, donant respostes que resultaren parcials i limitades a causa de la seua estructura organitzativa, la mancança d'infraestructures i l'escàs recolzament institucional.
- 1985. Sorgeix des de la Generalitat Valenciana una iniciativa d'intervenció i la seua reglamentació, creant-se el Programa per a l'Animació i Promoció de l'EPA a la CV.
- 1995: S'aprova i es promulga la Llei 1/95 d'adults.

Tot açò està molt bé com a marc polític, però que passava en la pràctica? Com vivien alumnes i professors/es l'educació d'adults?

Al marge de les experiències dutes a terme per professors i professores dins del que s'anomena "extensió horària", des de l'època franquista cap a meitat dels 70, i amb una ànsia de llibertat i d'aprendre tot

allò que no estava a l'abast de molta gent, sorgeixen una sèrie de col·lectius i associacions sense ànim de lucre que sols es plantegen defensar uns drets que els han sigut negats, i que segueixen negant-los: llibertat d'expressió, unes condicions de vida dignes, salari just al treball, poder aprendre per a accedir a millors llocs de treball... En resposta a aquestes demandes emergeixen AAVV, cristians de base, fal·les democràtiques, treballs als barris obrers... que es plantegen fer una educació de persones adultes, basada no tan sols en el títol sinó també en implicar la gent en un aprenentatge significatiu, reivindicatiu i participatiu per poder defensar i lluitar per tot allò que pensaven que pagava la pena.

Dins de tot aquest procés, la Diputació de València i alguns ajuntaments comencen els anys 79-81 una experiència encaminada en aquest sentit. Dos anys després la Diputació ja contracta a 15 professors per a portar endavant aquesta experiència.

Ací és quan entre a formar part d'aquest col·lectiu. De tota manera, la meua experiència es remunta a finals dels 70 amb alguns col·lectius locals. L'any 81 sóc contractat per hores per a dur a terme una experiència pilot: una escola taller (sembla que era una de les primeres) L'objectiu era fer un grup amb els i les alumnes d'EGB considerats fracassos escolars que estaven entre 5é i 8é curs i concentrar-los en una classe al càrrec d'un professor (si era un home, millor). Vaig estar al front de l'experiència dos cursos i quan m'assabentí de l'oferta de la Diputació, vaig presentar el projecte de l'escola taller com a model educatiu per a joves a partir de 16 anys; el projecte va ser elegit i desenvolupat uns anys més al càrrec d'uns altres mestres.

Els anys 80 i part dels 90 van ser anys d'experiències amb adults molt gratificants, ara també ho són, però els moments que ens tocà viure (transició, constitució, primeres eleccions...) donaren noves perspectives a la gent: les administracions oferien treball, sobretot al sector terciari, i la gent volia preparació, però també participar als centres en tot el que es plantejava, tant per part dels mestres com per part dels alumnes.

Al voltant del anys 90 es crearen les associacions d'alumnes i la FEVAEPA. Sempre havia considerat interessant que totes les escoles d'adults comptaren amb una associació i així a l'escola de Montcada vaig iniciar el procés perquè el alumnes posaren en marxa una associació. L'escola de Burjassot va crear els primers estatuts de les associacions d'alumnes i en ser tacada per qüestions político-administratives, l'escola de Montcada s'encarregà de fer la seua distribució.

De l'època en què comencí a treballar a Montcada, tinc molts records. Hi vaig arribar amb el meu company Carlos l'any 1984 i de seguida ens adonàrem que allí hi havia molta feina a fer: per començar haguérem de buscar un local on poder im-

partir les classes. El primer lloc on vam estar era, a diferència del que passava a altres pobles, un local propi, no compartit amb altres institucions o col·lectius. No obstant això, estava molt lluny de ser el lloc més adequat per ubicar una escola d'adults. Uns anys després ens traslladarem a un altre centre en un antic col·legi amb un total de tres aules. El primer mobiliari amb què comptàrem, eren unes taules i cadires velles que havien retirat del col·legi públic i, front a la negativa de l'ajuntament a comprar-ne nou, els delegats, subdelegats i altre alumnes anàrem al despatx de l'alcalde i amb una certa pressió aconseguírem l'equipament per a dues aules.

Pel que fa a altre tipus de material, cal dir que no teníem fotocopiadora pròpia; havíem d'anar a fotocopiar a l'Ajuntament fora del nostre horari escolar. Tampoc teníem llibres; els alumnes mateix els aportaven dels seus fills, germans...

Qualsevol despesa havia de ser aprovada per endavant per l'Ajuntament, la qual cosa retardava l'adquisició de materials i repercutia en el bon funcionament de les classes. A més a més, el pressupost de l'ajuntament per a l'escola era al voltant de 200.000 pts., de les quals ens deien que ens gastàrem la meitat per a després concedir-nos-en només 50.000 per a gastar-se'n 25.000.

Però, tot açò no impedia que tant professors/es com alumnes afrontàrem la nostra tasca amb il·lusió. Durant alguns anys els dimecres es destinava a fer col·loquis i debats sobre temes d'actualitat aportats pels i per les alumnes a través de retalls de premsa, de revistes: inquietuds personals, culturals, polítiques, com per exemple, la incorporació d'Espanya a l'OTAN, l'IVA, planificació familiar i mesures anticonceptives.

A poc a poc, l'escola es va convertir en el lloc on la gent tenia la necessitat d'anar-hi perquè en pocs altres llocs podia parlar i debatre sobre aquests temes.

Fins als anys 90, col·laboràrem amb l'associació de mestresses en diverses activitats a nivell local: debats oberts sobre el tema de l'OTAN, en què vaig fer de moderador; en la Setmana de la Dona, l'associació d'alumnes i l'escola van participar amb ponències sobre educació, família...; també col·laboràvem amb alguns programes d'inserció social.

A més a més, es promocionaven excursions i acampades en què es tractaven temes d'ecologia i protecció del medi ambient. Aquestes activitats feien que els/les alumnes s'adonaren que els/les mestres érem un més d'ells. Preteníem que l'escola no fóra només un lloc amb quatre parets, sinó que incidira en el municipi i arreglara el màxim nombre de gent, tant si venien a classe com si no.

Les experiències de Juanma en educació d'adults són una mica diferents a les meues. Quan jo comence en aquest món, sembla que les inquietuds de la gent ja no són les mateixes i ha canviat el paper que les escoles desenvolupaven en la societat.

A finals dels anys 90 entre a formar part de l'escola de Rafelbunyol. He de confessar que no tenia ni idea de què es feia, ni tan sols tenia clara la seua ubicació; l'única cosa que sabia era que s'ensenyava anglés, perquè m'havien contractat com a professora per hores; també tenia referències que a l'escola es podia estudiar per a aconseguir el Graduat Escolar. Suppose que igual que jo, molta altra gent del poble pensava que l'escola d'adults era el lloc on els mal anomenats fracassos escolars tenien una segona oportunitat a nivell educatiu.

Amb el temps i a través de les converses amb companys i amb companyes d'altres escoles, coneguí més a fons què era una escola d'adults, quin tipus de gent hi acudia...; no cal dir que la meua opinió es va modificar: no tots els qui acudien eren fracassos escolars. Simplement, molts d'ells havien sigut rebutjats pel sistema educatiu per la seua falta d'interés; altres no havien tingut mai l'oportunitat d'escolaritzar-se per l'època que els havia tocat viure i volien demostrar i demostrar-se que també podien aconseguir allò que es proposaven a nivell acadèmic/educatiu.

Però, jo em preguntava què els impulsava a fer-ho. Suppose que els més joves venien un poc "obligats" però d'altres assistien perquè tenien uns interessos ben determinats; necessitaven estudiar per a poder incorporar-se o millorar en el mercat laboral.

Com més m'implicava en aquest projecte, més modificava la meua manera de treballar; deixava de banda l'academicisme que havia anat arrelant-se en mi per la "deformació professional" dels anys treballats en altres llocs i començava a creure'm tot allò que la resta dels meus companys explicaven de les seues experiències passades: "Les persones que acudeixen a una escola d'adults no sols demanden coneixements, necessiten també moltes altres coses".

Així, vaig aprendre que algunes persones només necessitaven eixir de casa per a relacionar-se amb més gent i altres volien reafirmar la seua autoestima davant els familiars i l'única manera d'aconseguir-ho era adquirint certs coneixements que els donaren una mica d'independència a nivell intel·lectual.

No obstant això, no acabe de reconèixer en l'escola que estic treballant aquella que alguns dels meus companys i companyes havien conegut. Potser perquè aquest poble és diferent als altres, potser siga la gent... No ho sé; però les circumstàncies canvien: la gent té unes preocupacions i interessos diferents als de fa 10 anys.

Per una banda, en l'àmbit econòmic creiem que tenim menys mancances; per l'altra, en l'àmbit polític ja no s'ix tant al carrer com abans per demanar més llibertat, més participació... La majoria estem tan acomodats i captivats per la televisió o les noves tecnologies que no veiem més enllà i açò fa que les persones que es matriculen a l'escola s'impliquen menys en les activitats d'aquesta. La gent ja

no necessita vindre a l'escola per a relacionar-se amb altres persones; ja no necessita vindre-hi per a poder parlar d'alguns temes considerats "tabú" fa 15 anys; ja no necessita sentir-se part d'un col·lectiu que lluita per aconseguir millores al seu municipi...

Per tot açò, sembla que hem perdut l'esperit de lluita que teníem anys enrere i açò es nota a l'escoles d'adults, sobretot en la joventut: molts d'ells no tenen cap projecte de futur ni interès que no els porte a aconseguir un cert nivell econòmic, si és sense esforçar-se millor. Per això, quan intentem que s'impliquen en alguna activitat de l'escola que no siga purament acadèmica, només hi participen els més majors, els "pilars" per dir-ho d'alguna manera de l'escola. Sense ells i elles les escoles d'adults serien cada vegada més semblants a qualsevol acadèmia (sense despreciar-les): la gent vindria i se n'aniria sense deixar cap empremta en l'escola ni en els seus companys.

En tot açò també l'administració té molt a dir. La precarietat en els llocs de treball d'alguns professors que avui estan en una escola i demà no sé sap on, tampoc ajuda molt a fomentar la participació dels alumnes en les escoles. Si els professors i les professores estan desarrelats a la feina, difícilment podran demanar els i les alumnes que s'impliquen en l'escola.

De tota manera, no ens podem quedar en aquestes crítiques perquè per alguna raó la gent continua apropant-se a les escoles d'adults. Si ja no necessita reivindicar o socialitzar-se, el que sí els agrada és gaudir d'altres activitats. Així, des de fa uns anys, s'obrin pas en les ofertes educatives de les escoles cursos com ara: informàtica, balls, ioga, tallers de pintura o creatius, entre d'altres, que aporten a les escoles un tipus d'alumnat que a la llarga pot arribar a ser tant o més actiu que el de fa uns anys.

Les escoles segueixen obrint-se als pobles d'una manera diferent a la que ho feien anys enrere, perquè tenen encara un gran paper a desenvolupar. Han de ser conscients que s'han d'adaptar als nous temps i a les noves tecnologies, s'han d'impliar en plans territorials i comarcals i han de ser dinamitzadores d'accions culturals que donen un nou sentit a la seua funció. Tots i totes hem de posar de la nostra part o, si no, algunes escoles d'adults desapareixeran, i no tan sols per la falta d'implicació dels alumnes.

Compartir coneixements des de l'epa en la modalitat a distància : una reflexió des de l'experiència

*Josep Durban, Cèlia Estellés, Vicent Galan, Julia Lisbona, Matilde Llop, Elisabeth Mateo, Agustí Pascual, Miguel Vivó
(Professorat del CEED); coordinat per Agustí Pascual Cabo, Universitat de València*



A partir d'un diàleg @-mail (ja que no coincidim en l'horari) crearem un text col·lectiu sobre temes que proposaré i de les qüestions que se n'esdevenen d'ells. En conseqüència no és un text tancat sinó obert diacrònicament i que conforma els nostres coneixements subjectius que des de la praxi produïm.

Metodològicament proposaré, a més dels temes, un primer text-esborrany sobre el qual reafirmar, contradir o ampliar tot allò que pensem i que, moltes vegades, comentem en la vida del centre. Evidentment els matisos, les observacions i les aclaracions poden il·luminar els nostres coneixements, és per això que caldrà incloure'ls, en la mesura del possible, en la redacció del text final. Encara que són temes, en un primer moment tancats, cal considerar que n'apareixeran d'altres al llarg del text que segurament seran més significatius que els proposats i que poden abastar un altra narració més profunda.

La meua tasca consistirà, primer, a elaborar el text esborrany i, en segon lloc, en la recollida de les diferents aportacions i en donar-li un format que respecte les veus, i malauradament l'extensió del text. Considere que cal posar els noms de les diferents aportacions perquè és un text d'autoria compartida i facilitarà el propi reconeixement.

A. Perfil de l'alumnat i oferta de programes formatius d'EPA en la modalitat a distància

Abans de comentar aquest tema m'agradaria aclarir que no faré ús de dades numèriques per confirmar certes afirmacions perquè caldria ser molt exhaustiu i superaria l'objectiu d'aquest text.

La incorporació d'alumnat de Cicle I ens ha permés retrobar-nos amb les dificultats (nivells i adscripció, comentaris discriminadors sobre l'edat, el gènere o les mancances culturals, materials didàctics propis...), però també amb els avantatges propis de les seues característiques (grups reduïts, comunicació fluida, motivació i consciència sobre l'aprenentatge...). La necessitat de globalització i organització dels continguts acadèmics, el tipus d'assessorament i tutorització, les campanyes o difusió a la població de la necessitat d'adquisició i participació en aquests coneixements, el tipus de coordinació docent... que reclama aquest cicle no s'adeqüen a l'organització d'un Institut (CEED).

Julia Lisbona: *Però cal adequar-la? Cal més orientació cap a aspectes laborals i pràctics així com d'eines personals per a desenvolupar-se amb l'autoestima escaient.*

Cèlia Estellés: *Aquest tipus d'alumnat, donada la seua escassa autonomia, hauria de tenir una tutorització grupal molt acurada i un nombre de professors mínim (un o dos com a màxim).*

Des que s'ofereix el GES, el perfil de l'alumnat s'ha transformat. Les primeres promocions s'incorporen

majoritàriament al GES I amb l'antic graduat escolar i amb edats entre joves i madures. Les habilitats, les destreses i les seues capacitats eren, en general, bastant acceptables per realitzar els estudis en la modalitat a distància.

Tanmateix les darreres promocions procedeixen de l'ESO, amb moltíssimes dificultats de comprensió i d'expressió manifestades en la VIA. Unes s'han quedat repetint durant el primer cicle de l'ESO, altres han realitzat tercer de l'ESO amb pràcticament tot suspés i moltes provenen de diversificació curricular.

Matilde Llop: *Fins i tot alumnat procedent d'FP adaptada.*

Tot i això comencen per GES I però tenen greus problemes per a treballar i estudiar en aquesta modalitat. Aquest alumnat és prou més jove que les primeres promocions i la implicació o l'autorresponsabilitat en la seua pròpia formació depén de la insistència dels seus pares o de trobar-se amb un treball precari. A més caldria afegir la quantitat d'alumnat estranger, que procedent d'altres sistemes educatius i curricula, s'incorporen al GES I.

Julia Lisbona: *És un alumnat amb necessitats específiques, amb altres coneixements que podríem eximir-los d'altres pròpiament curriculars.*

Vicent Galan: *Aquest alumnat té una dificultat afegida i possiblement fóra interessant de reunir-lo en una sola tutoria específica per tal que es despleguen estratègies d'adaptació al nou curricula.*

Caldria contrastar també el perfil de l'alumnat de GES II perquè moltes d'aquestes persones passen directament (per les equivalències en aquest nivell).

Elisabeth Mateo: *Podríem considerar les dos vies d'accés directe a GES II. Per una part els qui vénen amb assignatures de 4t de l'ESO i que solen tindre coneixements suficients per a cursar el GES II i després està el grup de persones que amb assignatures aprovades en la prova lliure poden tindre greus mancances per a realitzar aquest nivell.*

Miguel Vivó: *El ritme ràpid de transformacions que experimenta la societat exigeix també el mateix ritme d'assimilació i d'adaptació. Aquesta manera de viure també la trasllada l'alumnat al seu procés d'aprenentatge i està més pendent d'on vol arribar que de la seua situació personal (nivell de partida, disponibilitat...). Com volen aconseguir els seus objectius el més aviat possible comencen el seu procés d'estudi en un nivell més elevat del qual pertoca. Apareix per tant, una de les qüestions més debatudes en l'EPA: l'adscripció de l'alumnat. Qui decideix, l'alumnat o el professorat?*

Aquest perfil de l'alumnat de GES I ens reclama unes noves decisions col·legiades i d'orientacions respecte de l'adscripció (VIA), les quals haurien de facilitar el procés d'aprenentatge d'una manera gradual, però també alternativa (10 mòduls a cursar pot resultar un entrebanc significatiu?). Potser no importe tant el

nivell o el cicle on es matricula com la flexibilitat d'opcions i possibilitats en l'itinerari formatiu?). Evidentment aquestes reflexions no poden obviar els materials, les guies didàctiques i procés d'avaluació, així com també el tipus d'assessorament des de la modalitat a distància. És possible que el Graduat en Educació Secundària com un procés d'aprenentatge supere les divisions de nivells i de cicles?

Vicent Galan: *Sí, si partim del concepte de l'autodirecció real en una experiència d'aprenentatge-formativa, la qual comporta necessàriament el disseny personalitzat d'aquesta tant pel que fa a ritme, contingut...*

Josep Durban: *Cal parlar de perfil o de perfils?. Des d'un punt de vista sociològic, es evident que s'han incorporat nous tipus d'alumnes tant en el Cicle I com en l'ESO per adults. Bé, estan els immigrants, abans de 2000, pràcticament inexistents en les nostres aules. Però sobretot una diferència sociològica, derivada del canvi de societat, no són iguals els alumnes de Cicle I i l'ESO, els qui provenen de l'anomenat fracàs escolar de l'ESO, que l'alumnat més major, els quals percebien l'educació com una conquesta social.*

També és important reconèixer que l'actual Graduat en ESO per a adults no té, avui per avui, un valor social reconegut com l'antic Graduat. Qualsevol lloc de treball de les administracions demanava les titulacions bàsiques. Avui en dia tenim unes administracions que demanen el títol de l'ESO o "equivalent" i això genera una minusvaloració de la titulació bàsica actual. El fet bé afavorit per una conjuntura de "plena ocupació" front a situacions anteriors (anys 80) d'atur generalitzat. En definitiva, es tracta, el títol de l'ESO, d'una titulació acadèmica bàsica que pot afavorir l'obtenció d'un treball, la promoció o continuar estudiant. És una oferta obligatòria per al nostre centre, en què l'alumne pretén majoritàriament obtindre la titulació en el mínim temps i amb el menors sacrificis possibles.

En conclusió, no crec que puguem establir un perfil únic de tot l'alumnat de Cicle I o de l'ESO, depèn del punt de partida acadèmic, laboral, temporal, social, individual... Les dificultats amb què ens trobem a l'hora de plantejar el procés educatiu esdevenen de l'organització d'un Institut? Com que ja hem dit que no es pot establir un perfil únic tampoc crec que hi ha una motivació, ni una comunicació, ni una consciència sobre l'aprenentatge úniques. Dintre de l'organització d'un Institut deuen haver possibilitats per a establir ritmes i grups diversos sempre dintre del marc legal general i de l'EPA, així com possibilitats de convalidacions i certificacions que flexibilitzen el sistema i faciliten l'acreditació de coneixements d'uns nivells i programes a d'altres.

Vicent Galan: *A hores d'ara la competència de convalidacions i certificacions de titulacions no està transferida al Govern Autonòmic, depèn del Govern Central. Seria, doncs, una reivindicació prèvia que aquesta competència fos transferida?*

L'autonomia per a dissenyar itineraris diferents per a l'obtenció d'acreditacions dels estudis acadèmics passa per disposar d'autonomia de convalidacions.

El paper de les Proves Lliures de GES, per la transcendència que té, està perjudicant molt a l'EPA, donat que presentant-se sense cap formació i només fent algun mòdul mitjanament acceptable, és aprovat; per això d'augmentar la seua autoestima. Aquesta situació afecta a GES I que ens deixa sense alumnat i a GES II perquè arriba un alumnat de proves lliures amb algun mòdul superat i amb un nivell que, en el nostre centre per VIA, no hauria d'estar ni en GES. Realment, açò s'ha convertit en un "colador" que ens complica a tothom la vida.

Elisabeth Mateo: *El GES s'ha convertit en un tràmit administratiu, laboral, però li manca el veritable reconeixement social que comportaria tant una valoració personal positiva com un increment de l'autoestima per haver conquerit un aprenentatge "apreciat" socialment.*

Però si és important tant normativament com administrativament el programa A de la Llei 1/95 (l'etapa de la formació bàsica de les persones adultes) es pot constatar en la matrícula l'augment tan important d'alumnat dels Altres Programes Formatius (APF). Per nombre d'alumnat arriben a ser una majoria del CEED, sobretot els programes B i D però també els C, E i J (alumnat fins i tot amb estudis i títols universitaris). Dintre d'aquest alumnat la presència majoritària de dones continua vigent en tots els programes formatius i també cal recordar la incorporació de persones estrangeres. Aquesta realitat no té les seues conseqüències en l'organització del Centre ja que les representacions d'aquest alumnat, i sobretot dels docents d'aquests programes, no estan recollits per la normativa ni per les pròpies dinàmiques del Centre com és en la comissió de coordinació pedagògica o en les decisions preses en altres òrgans col·legiats. És a dir, els interessos, les motivacions i les necessitats d'aquest alumnat no estan recollits per un Centre amb una normativa semblant als instituts del sistema ordinari, tot i la flexibilitat curricular dels programes formatius de l'EPA.

En definitiva, es pot afirmar que, els perfils de l'alumnat i l'oferta dels programes formatius ha canviat la seua configuració tradicional, com a Centre d'EPA; reclama noves formes d'organització i normativa que tinguem en compte, sobretot, la compatibilitat de les necessitats educatives bàsiques de la societat i el dret educatiu de les persones adultes que assisteixen als Centres. Només des d'un equilibri en què la formació bàsica de persones adultes (programa A) siga l'element vertebrador de l'organització curricular i estructura dels Centres i una oferta d'APF fonamentada en aquelles necessitats educatives de la societat cada vegada més multicultural (i tecnològica), podrem apropar-nos a les finalitats de la Llei 1/95.

Josep Durban: *La segona conclusió és que podem i debem reclamar "noves for-*

mes d'organització i normativa", d'acord. Mentrestant, com a docents i coagents d'aquest procés debem "explorar" i "proposar" noves ofertes formatives adequades no sols a l'alumnat i perfil que ja tenim, hem d'intentar "obrir" propostes de programes a les diverses necessitats laborals, acadèmiques, formatives de la població valenciana, en la societat europea i global, que és el nostre àmbit d'actuació.

Elisabeth Mateo: *L'estructura del CEED només des de l'oferta "més reglada" és la que determina la seua estructura. Caldria trobar una via d'estructuració que considere les necessitats i possibilitats d'APF.*

Tots aquestos comentaris tenen la seua repercussió als altres apartats del text.

B. Modalitat a distància: nivells de coneixements i abandonament

Resulta significativa la poca quantitat d'alumnat matriculat en el Cicle II de l'EPA tenint en compte el fracàs de l'alumnat en el sistema ordinari. Però a més, resulta impactant l'abandonament de l'alumnat en aquest cicle, ja que al voltant del trenta per cent ja deixa de vindre només matricular-se. Tal com hem comentat alguna vegada, l'antic alumnat de graduat escolar matriculat al CEVEAD era molt més participatiu, molt més responsable del seu procés d'aprenentatge, tot i les deficients capacitats. Caldria comprovar si el fet de la duració (un sol curs), el menor nombre d'assignatures, els materials didàctics elaborats *ad hoc*, el tipus d'atenció tutorial molt més propera a l'alumnat, el perfil de l'alumnat, la quantitat de despeses econòmiques (molt menys que actualment), l'organització curricular, les facilitats avaluadores, la divisió entre mestres i professors... són, entre altres, els responsables de l'actual abandonament.

Cèlia Estellés: *Potser, l'alumnat es troba prou perdut amb un hora setmanal. Per posar un exemple, molts alumnes d'anglès demanen tutoria individual perquè no arriben a assolir els coneixements en un espai de temps tan curt.*

Es fa necessari doncs, estudis i investigacions sobre les necessitats educatives i formatives de l'alumnat adult en general i, en particular, d'aquelles persones que ni tan sols tenen les habilitats o capacitats mínimes (expressió i comprensió), és a dir, que tot i haver realitzat l'ESO són analfabetes funcionals.

Per altra banda els APF, tal com hem comentat abans, són els cursos que més alumnat aporta a la matrícula del Centre. L'adscripció als cursos sol ser més adequada, d'acord amb les especificitats de cada programa. Tot i això, el nombre d'abandonament al llarg del curs és semblant al programa A. No podem oblidar que les circumstàncies personals, familiars, socials i laborals de les persones adultes influeixen, quan no determinen, les seues disponibilitats i possibilitats formatives. Cal considerar que el fet que obtinguen una certificació del Centre no ha millorat

la participació en els diferents programes, segurament una certificació administrativa i validadora, reconeguda per la funció pública, facilitaria el seguiment i l'interès cap aquestos programes.

Matilde Llop: *El reconeixement d'aquestos estudis com a crèdits per a altres estudis reglats facilitaria eixe interès cap aquestos programes. Així mateix, el centre ha de plantejar-se una oferta més acord amb els canvis en el context social i econòmic del nou segle. Hem d'oferir programes i cursos tenint en compte que el treball ara és més temporal i parcial, que podem fer ús en algunes ocasions, i hem d'anar en la línia d'horaris de treball i per tant de formació més flexibles. Que la nostra oferta de formació deu anar adreçada a integrar tota la formació de la persona, a vincular tots els processos, a abastar totes les dimensions de la vida.*

Hem de motivar de manera intrínseca el nostre alumnat, que senta satisfacció pel desenvolupament mateix, motivat per tot allò que va cap a l'aconseguiment personalment i pel desenvolupament comunitari. Procurar que la persona adulta s'hi veja actor principal del seu procés d'aprenentatge-ensenyament, corresponent i capaç de prendre decisions en relació a la seua formació.

Des de l'actual legislació es reconeix la importància de l'educació permanent en la formació de les persones i s'ofereixen nombroses alternatives, el nostre centre deu participar d'aquesta finalitat de formació de les persones al llarg de la seua vida.

Miguel Vivó: *Atés que tant l'oferta reglada com la d'APF han d'estar programades perquè l'alumnat i el professorat les desenvolupe, en la modalitat a distància "pura" (tot i que siga necessari oferir la modalitat semipresencial), considere que aquestes metodologies funcionen quan l'alumnat, a més de un bon nivell de comprensió, expressió i raonament matemàtic, té assolides certes destreses i continguts segons els estudis que va a cursar. Això és fonamental i premissa bàsica, i encara així, l'èxit no està garantit, ja que hi ha d'altres factors personals (laborals, familiars...) la influència dels quals pot ser decisiva. Si no es donen, per part de l'alumnat, els condicionants esmentats, l'abandonament i el fracàs en l'educació a distància són la conseqüència lògica. Perquè un bon nivell de partida despera la motivació i alimenta la força de voluntat i no a l'inrevés.*

Encara que cal afegir, i això és un altre assumpte que cal considerar que, amb deu mòduls per a cursar (cas de GES), no és gaire difícil que l'alumnat es desmotivi i desaparega la poca o molta força de voluntat.

C. Assessorament / tutorització

Per què el rebuig a estar en nivells més bàsics constitueix un entrebanc en la pròpia formació? Quins són realment els vertaders motius i interessos pels quals

l'alumnat es vol matricular en aquesta modalitat? Aquestes i altres preguntes ens les fem constantment dintre d'allò que és la tasca de tutoria, o millor dit, d'assessorament. Comencem per la següent afirmació: cadascun de nosaltres respecte de certs coneixements som analfabets. Açò que ho hauriem de considerar com una premissa del procés de l'ensenyament i de l'aprenentatge, tanmateix, no està ben vist socialment i culturalment. Les persones matriculades al Cicle I són considerades com analfabets quan segurament, les seues experiències de vida i els seus coneixements socials i culturals són, amb l'edat, molt superiors als nostres. I és que a les discriminacions per edat cal afegir les discriminacions pel nivell de coneixements acadèmics. Per posar un altre exemple, l'alumnat matriculat en programes formatius com els de valencià o d'idiomes no tenen la mateixa consideració tot i realitzar aprenentatges sobre coneixements més bàsics o elementals.

L'assessorament es converteix en l'EPA i, sobretot, en la modalitat a distància en una necessitat educativa per atendre, orientar, assessorar o tutoritzar els diferents itineraris formatius. Qualsevol alumnat, del programa formatiu que siga, ha d'estar atés adequadament mitjançant l'assessorament ja que l'ensenyament comença i continua amb la comunicació pedagògica. Hem de passar d'una responsabilització docent a una corresponsabilització del procés didàctic en què docent i alumnat, com a persones adultes, comparteixen sabers, coneixements, vivències, organitzacions que cal estructurar per posar-los a l'abast de l'aprenentatge. Parafrasejant Paulo Freire diré que una educació dialògica és l'assessorament en què cal saber escoltar i cal saber parlar sobre la lectura de la paraula i la lectura de la realitat d'aquest món que ens envolta. Si són importants els coneixements acadèmics (aprendre a fer) també ho són els *sabers socials*: aprendre a viure junts, aprendre a conèixer i aprendre a ser. Cal, doncs, fer del nostre treball una experiència de vida compartida que supere els entrebancs d'una societat cada vegada més injusta i inhumana.

Miguel Vivó: *Cada vegada tot el que envolta la societat és més complex i els canvis més ràpids, augmenten les responsabilitats i no sempre s'assumeixen en el grau que caldria. Som lliures, sí, però per triar allò que, moltes vegades, els mitjans de comunicació decideixen; allò que ens fan creure que hem de fer. Es creen moltes necessitats, algunes fictícies, darrere de les quals està, si més no, un interès econòmic. Caldria no abraçar tant, sinó allò necessari i amb força per a fer-ho bé. Cal per part de tots aclarir les vertaderes necessitats i interessos personals i col·lectius.*

Elisabeth Mateo: *En l'educació a distància, la corresponsabilitat és una necessitat, és un intercanvi, és un diàleg (Freire) entre alumnat i docent en la construcció de l'aprenentatge. Requereix, també per part de l'alumnat, una autodirecció,*

una maduresa per organitzar-se. En canvi cada vegada hi ha més dispersió (més assignatures), més dificultats i mancances per a la pràctica de l'autodirecció.

Julia Lisbona: *"Ese diálogo, esa comunicación profesor y alumno sólo puede surgir desde la vocación, es decir desde la pasión y el placer que suscita ese contacto, ese diálogo; si la respuesta por ambos lados es la adecuada. Cada uno encuentra en el otro lo que esperaba, lo que buscaba y con sorpresa, muchas veces, más allá. Porque el aprendizaje, sino parte de la necesidad de vivir con más armonía y plenitud así como de la búsqueda y consecución de más placer y bienestar a nuestras vidas cotidiana a corto, medio y largo plazo, se abandona porque es estéril en sí mismo".*

D. Institucionalització de l'epa a distància: dèficits i possibilitats

La regulació de l'EPA a distància ha estat una de les enganyifes més flagrants del Govern Valencià. El model normatiu del Decret 105/2001 de 12 de juny del Govern Valencià, pel qual es crea l'Institut Valencià per al Desenvolupament de l'Educació a Distància i l'Ordre de 12 de setembre de 2002 de la Conselleria de Cultura i Educació, per la qual s'estableixen l'organització i el funcionament de l'Institut Valencià per al Desenvolupament de l'Educació a Distància, simplement no s'ha posat en funcionament. L'Institut, les seues unitats i organització no existeixen, els Centres Associats ni tan sols han estat creats ni desenvolupats, això sí, van fer desaparèixer els Centres Col·laboradors i les possibilitats i potencialitats de les Entitats Vinculades. Només es van unir els dos antics Centres que duïen la modalitat a distància (Ibad i Cevead) però amb infraestructures i amb una organització deficient donada la complexitat i l'envergadura de tots els ensenyaments i les seues especificitats. Fins i tot, per l'experiència acumulada dels darrers anys, caldria reformar els òrgans de direcció i col·legiats per tal que faciliten i potencien la participació i les veus de tothom en la presa de decisions.

Matilde Llop: *Caldria reformar tota la seua organització: la composició dels òrgans unipersonals de govern resulta insuficient en les actuals circumstàncies. Els òrgans de coordinació docent no responen a les necessitats didàctiques del Centre, els òrgans de participació com ara la Comissió de Coordinació Pedagògica no arreplega ni de lluny la vertadera complexitat del centre, així mateix, els departaments didàctics actuals no responen a la seua oferta.*

Un Centre Específic d'aquestes dimensions hagués tingut sentit si l'IVADED s'hagués posat en funcionament ja que aquelles deficiències i dificultats estructurals i organitzatives se suposa que s'hagueren resolt. A més, organismes com l'IVADED o d'altres de la Conselleria podrien possibilitar i potenciar la modalitat a distància de l'EPA.

Matilde Llop: *Si veritablement es volia donar una resposta de qualitat a l'oferta de l'educació a distància, no sols s'hauria de haver desenvolupat la Unitat d'ensenyament, el CEED, sinó que resultava igualment imprescindible la posada en marxa de les altres unitats: El Servei de Recursos Educatius i Orientació d'Educació a Distància i el Servei de Gestió Administrativa i Econòmica.*

Malauradament l'administració educativa no ha considerat escaient desenvolupar i implementar allò que havia regulat ja fa més de cinc anys, no és gens estrany, per tant, que la mateixa Llei d'EPA estiga com està.

M'agradaria acabar amb una cita de Gramsci, des de la pedagogia de l'esperança i de la transformació, per a les con-vivències dels Centres d'EPA: "l'únic entusiasme justificable és el que acompanya a la voluntat intel·ligent, a l'activitat intel·ligent, la riquesa en iniciatives concretes, que modifiquen la realitat existent".

Aquest diàleg virtual li ha faltat d'una reunió col·lectiva per trobar una polifonia harmònica a totes les veus (podríem fer-ho per a una altra ocasió). Tot i això no deixa d'aportar idees des de la controvèrsia del nostre treball en l'EPA.

Cinema i escola

Francesc J. Hernández i Dobon, Universitat de València



Ana: ¿Cómo sabes que él no muere?

Isabel: Porque en el cine todo es mentira. Es un truco.

Además yo le he visto a él vivo...

Víctor Erice, Angel Fernández-Santos: *El espíritu de la colmena*

1. Introducció

La reproducció de les pel·lícules mitjançant suports magnètics i digitals ha permès multiplicar la seua presència a l'aula. A més, la televisió digital i internet han posat a l'abast dels estudiants una filmografia immensa. Ara bé, l'ús del cinema, com el de qualsevol altre fragment discursiu, pot afavorir la reproducció de les desigualtats que opera el sistema educatiu si reforça l'arbitrari cultural, com explicaren P. Bourdieu i J. C. Passeron, o és una manera de perdre el temps i consolidar la ignorància, com adverteix J. C. Michéa. Per a fugir d'aquest ús ideològic del cinema ha estat proposada una metodologia d'anàlisi discursiva¹. En les línies següents oferiré una aplicació d'aquesta perspectiva precisament referida a algunes pel·lícules que parlen de la mateixa escola i que identificaré com el cicle Antoine, el cicle Ana i el cicle Ahmed².

2. El cicle Antoine

Amb *Les 400 coups* (1959) François Truffaut inicià el cicle sobre Antoine Doinel -que continuaria amb el fragment «Antoine et Colette» de *L'amour à vingt ans* (1962), *Baisers volés* (1968), *Domicile conjugal* (1970) i *L'amour en fuite* (1979)- i realitzà una aportació notable a la relació cinema-escola, que podríem anomenar *contradicció simple* (per contraposició a *identitat simple*, que es referiria al tractament ideològic esmentat adés)³. La primera pel·lícula del cicle Antoine, *Les 400 coups*, té com a eix l'oposició allibera-

¹ Per a la didàctica de la filosofia, vegeu: Ferrer et al. [grup embolic] (1995): *Cinema i filosofia. Com ensenyar filosofia amb l'ajut del cinema*. Barcelona: La Magrana, 1995, i *Primum videre, deinde philosophari*. València: Institució Alfons el Magnànim, 2006. Més informació: www.grupembolic.com.

² Faré servir el recurs al «cicle» perquè totes les pel·lícules que els formen han estat rodades amb moltes restriccions. El «cicle» és ací un tipus ideal referit al projecte del realitzador.

³ Anomenaré *identitat simple* al tractament cinematogràfic que explica com és (o no és) l'escola, i que activen els mecanismes d'ocultació ideològica propis de la ficció relacionada amb la indústria cultural. Per exemple: *Dead Poets Society* (1989) de Peter Weir.

ment-repressió. Els seus extrems són il·lustrats respectivament amb dues seqüències antològiques: el *travelling* final a la platja i l'atracció de fira, moment en el qual el mateix Truffaut entra en quadre, seguint el costum de Hitchcock⁴. El cilindre giratori de la fira esdevé un gran zootrop o praxinoscopi, en el qual els personatges estan determinats per una irresistible fatalitat, mentre els contemplen espectadors divertits. L'escola/reformatori es presenta com una institució repressora, col·laboradora fatal de la determinació social. Només hi cap la fugida a la fira, al cinema o a la platja. Un tema repetit, per exemple, a *Le Thé au harem d'Archimède* (1985) de Mehdi Charef o a *Cidade de Deus* (2002) de Fernando Meirelles, encara que en ambdós casos la fugida a la platja s'interromp per l'aparició de l'element negatiu -la policia, els xiquets del carrer⁵-. Per això resulta summament notable la intervenció en la pel·lícula de Truffaut del personatge marginal del professor d'anglès, de la qual cosa seria un indicatiu l'homenatge que li ret Federico Fellini en *Amarcord* (1973), convertit en professor de grec, tot tancant una memorable galeria de docents. El professor d'anglès fa repetir a l'alumnat dues frases. La primera pregunta on està el pare (l'absència del pare biològic, un element autobiogràfic del realitzador, encadena l'exclusió familiar d'Antoine) i la segona es refereix a la jove a la platja, que es relaciona tant amb la seqüència en la qual Antoine, en eixir del cinema, furta la fotografia d'Harriet Andersson de la pel·lícula *Un estiu amb Mònica* (1953) d'Ingmar Bergman, com amb l'esmentat *travelling* final⁶. Allò que en el cicle d'Antoine de Truffaut és *contradicció simple* esdevé una *dialèctica complexa* en el cicle d'Ana d'Erice i el cicle d'Ahmed de Kiarostami.

3. El cicle d'Ana i el cicle d'Ahmed

De manera semblant al cicle d'Antoine, hom podria reconstruir el cicle d'Ana amb les obres de Víctor Erice, fonamentalment *El espíritu de la colmena* (1973) i complementàriament *El sur* (1983) i el guió *La promesa de Shangai*⁷ (i, fins i tot, alguns altres elements de la seua filmografia anterior i posterior)⁸. El cicle d'Ahmed estaria format per les pel·lícules d'Abbas Kiarostami *On està la casa del meu amic?* (1987), *I la vida continua* (1991) i *Entre les oliveres* (1994), coneguda com la «trilogia del terratrèmol» o la «trilogia de Koker». Tots dos cicles són magistrals i nuclears en la filmografia dels seus autors⁹. La relació entre els dos realitzadors és coneguda i ha estat objecte d'un intercanvi epistolar que ha estat arreplegat en una exposició¹⁰. Deixant de banda aquesta relació personal, a continuació intentaré mostrar les analogies estructurals entre el cicle d'Ana i el cicle d'Ahmed, i la relació amb l'escola.

Adés ha estat caracteritzada com a *dialèctica complexa* (front a *contradicció simple*) l'estructura d'aquests dos cicles. La raó d'aquesta denominació és que els

⁴ Vegeu F. Truffaut: *El cine según Hitchcock*. Madrid: Alianza, 1998.

⁵ En la pel·lícula de Meirelles, els xiquets del carrer representen la fatalitat, el nexa pobresa-delinquència, que dona estructura circular a la narració.

⁶ La relació cinema-platja amb llibertat-erotisme que trobem en *Les 400 cops*, *Le Thé au harem d'Archimède* (amb un erotisme degradat per la marginació -com palesa el monòleg de Pat a propòsit del Festival de Cannes, per altra banda tota una declaració contra la cinematografia establida) o *Cidade de Deus* (tot substituint cinema per les fotografies de Buscapé a la platja) fou considerada també per la poesia de V. Andrés i Estellés, tot ampliant la referència platja-llibertat de la imatge de «Súnion» de les *Elegies de Bierville* de Carles Riba.

⁷ Barcelona: Plaza & Janés, 2001, guió basat en *El embrujo de Shangai* de Juan Marsé.

⁸ El soroll del tren al final d'*El espíritu de la colmena* suggereix una estructura de flashback amb un principi elidit, avançada per curtmetratges previs d'Erice, i que s'enca-

dena amb la narració d'*El sur*: Ana torna i recorda son pare.

⁹ Vegeu: Carmen Arocena: *Víctor Erice*. Madrid: Càtedra, 1996, i Alberto Elena: *Abbas Kiarostami*. Madrid: Càtedra, 2002.

¹⁰ CCCB. Exposició Erice-Kiarostami. Correspondències. febrer-maig, 2006.

¹¹ Relats formats en la transició del mite al logos. No són relats mítics (sinó postmítics) perquè en una situació mítica no hi hauria relat (en la mesura que no hi hauria pretensió de validesa autònoma); i no serien lògics (sinó prelògics) en la mesura en que en una situació lògica la pretensió de validesa (veritat) ja està formalitzada (per definició).

¹² Jordi Balló, Xavier Pérez: *La llavor immortal. Els arguments universals en el cinema*. Empúries: Barcelona, 1995.

¹³ Per això, els títols de les dues pel·lícules de Kiarostami (en realitat, de les tres de la trilogia) serien intercanviables, i fins i tot es podria fer servir el títol homèric.

¹⁴ Ana crea el seu «esperit» tant en el sentit de mantenir-lo (el fugitiu) o formar-lo («Don José»), com en el de formar-se a ella ma-

dos operen el triple moviment (1) negació; (2) identitat (3) superació (una variació del model hegel·lià identitat-negació-superació), que se sintetitzarà a continuació. Abans, introduiré algunes definicions:

a) Hi ha en els dos cicles una pel·lícula inicial (P1), que és *Frankenstein* (1931) de James Whale en el cas del cicle d'Ana i *On està la casa del meu amic?* en el cas del cicle d'Ahmed. Aquesta pel·lícula inicial té, diguem-ne, una matèria (P1m) -val a dir, la pel·lícula que pot ser exhibida en un poble castellà, la pel·lícula que ha estat rodada en un poble iranià, és a dir, és la producció i exhibició cinematogràfica d'un film- i una forma (P1f) -val a dir, un argument, o millor, una sèrie d'opcions estètiques del realitzador; així la pel·lícula és la versió cinematogràfica de la novel·la de Mary Shelley o de la recerca d'Ahmed de la casa del seu amic Mohamed Reda Nematzadeh-. La matèria té una determinació espacial i temporal estricta; la forma remet més bé a relats «originaris» (la creació, el viatge iniciàtic), com es comentarà més endavant.

b) Hi ha una pel·lícula posterior (P2), la mateixa *El espíritu de la colmena* i *I la vida continua*, que és la segona pel·lícula de la trilogia. Aquesta pel·lícula posterior presenta també una matèria (P2m) i una forma (P2f).

c) Hi ha, eventualment, una tercera pel·lícula (P3): *Entre les oliveres* en el cas de Kiarostami, i així successivament.

Aleshores, l'analogia estructural presenta aquests tres moments:

(1) Negació.- P2f tracta de P1m. P1f és una ficció.

Comencem a veure una pel·lícula (P2). En les primeres seqüències (abans, fins i tot, que apareguen els personatges principals en el cas d'*El espíritu de la colmena*), aquesta pel·lícula es refereix a una altra (P1). Estem considerant una pel·lícula que no és la pel·lícula que estem contemplant, sino una altra, referida en la seua materialitat. Més concretament hi ha un primer moment, de negació, segons el qual P2f tracta de P1m, d'allò que no és P2m. La negació, però, va més enllà. El realitzador s'afanya a mostrar la «falsedat» de P1f. El primer text de *El espíritu de la colmena* és el *incipit* dels contes: «Erase una vez». Arriba a Hoyuelos un projeccionista itinerant. S'anuncia el *Frankenstein*, que comença amb un presentador (Carl Laemmle) que adverteix que la pel·lícula (P1) és una ficció: «Jo els aconselle que no la prenguen seriosament». En el cas de *I la vida continua* el mateix cartell de la pel·lícula representa el personatge del director de P1 (lògicament una representació falsa de Kiarostami, interpretat per Farhad Kheradmand) mostrant el cartell (real) de *On està la casa del meu amic*, amb la cara d'Ahmed.

Ara bé, el fet que P2f tracte en el seu inici de P1m i s'evidencie el seu caràcter de ficció cinematogràfica, fa palés, per extensió, la ficció de P1f. En síntesi: la pel·lícula (P2) comença amb la negació de (P1): aquesta és una ficció.

(2) *Identificació.* - P2f s'identifica amb P1f, en tant que ficció.

La ficció de P1f es projecta immediatament de manera reflexa sobre P2f. També P2 és una ficció, la qual cosa no només és una deducció possible de l'espectador sinó una conclusió induïda pel mateix realitzador. La identificació entre el monstre (Boris Karloff) i l'apicultor (Fernando Fernan Gómez) és la primera d'una sèrie d'analogies que estableixen aquesta identitat en el cas d'*El espíritu de la colmena*. En *la vida continua*, cal fer esment de la seqüència en la qual el personatge del vell reclama ajuda per donar un got d'aigua al fill del (fals) director, i apareix en quadre l'ajudant del director (real o una actriu?). En conclusió, P2f és ficció com P1f. (En P3f, aquesta ficció s'explicita en la mateixa seqüència inicial: «Sóc l'actor que interpretarà el director...»).

(3) *Superació.* - P2f s'identifica amb P1f en tant que no ficció.

Si la pel·lícula posterior (P2) començava amb un *altra* pel·lícula (P1), i la distinció entre la matèria i la forma permet procedir a una identificació de P1 i P2 en tant que ficció (P2m és una pel·lícula *igual* que P1m; P2f és una ficció *igual* que P1f), es prepara un tercer moment de superació de la identitat (és a dir, la seua negació determinada) segons el qual P2f s'identifica amb P1f, tot just *en allò que no té de ficció*. I això perquè P1f i P2f són, en definitiva, relats «originaris». Abans de continuar amb l'explicació del cicle d'Ana i del cicle d'Ahmed, obriré un parèntesi per a explicar aquesta noció de relat «originari».

4. Relats originaris

Des de la *Dialèctica de la Il·lustració* de Horkheimer i Adorno fins a la *Teoria de l'acció comunicativa* de Habermas, l'Escola de Frankfurt ha elaborat una teoria dels processos de racionalització vinculats amb les pretensions de validesa (la bellesa, el bé, la veritat) que erosionarien la seua unitat mítica. La societat s'ordenaria segons aquests processos (Weber), però allò mític romandria latent. Aquesta latentia, amb arrels psicològiques clares, explicaria el caràcter modèlic d'alguns relats, que serien, per això, postmítics o prelògics¹¹. Per això, una infinita quantitat d'arguments es pot reduir a un escàs nombre de models o relats «originaris»¹².

Així, el viatge d'Ahmed per a buscar la casa del seu amic (que és un viatge iniciàtic, per la foscor, enmig dels senyals que el confonen, erràtic...) és reproduït pel personatge del director i el seu fill per a buscar l'actor que va interpretar Ahmed després del terratrèmol, i es refereixen al relat «original» que trobem en l'*Odissea*¹³. La creació que fa el doctor Frankenstein d'un monstre es repeteix en la creació que fa Ana del seu «esperit»¹⁴. Allò que Charlotte Sanpere-Godard ha es-

teixa, madurar. També l'expressió del títol, «esperit del rusc», és ambivalent, vol dir tant «el "monstre" en la comunitat», com allò que «uneix la comunitat» (les referències a la fàbula de Mandeville) i, com a síntesi, «el "monstre" que uneix la comunitat en la seua negativitat».

¹⁵ Linda C. Ehrlich (ed.) (2000): *An Open Window. The Cinema of Victor Erice*. Mariland; Londres: Lanham, 2000, p. 131.

¹⁶ Segons Alain Philippon el temps és el tema de les pel·lícules d'Erice (vegeu Ehrlich, ed., *op. cit.*).

¹⁷ El paral·lelisme és assenyalat per Carmen Arocena, *op. cit.* El pèndol del sauri és l'objecte que Agustín llega a Estrella en *El sur* i que aquesta, en la part no rodada per imperatiu de la productora, havia de llegar al seu germà. En el relat d'Adelaida García Morales del qual parteix *El sur*, el primer objecte que troba Estrella junt al pèndol del sauri és precisament una maneta d'or d'un rellotge.

¹⁸ El cas de les seqüències encadenades, amb la càmera fixa, en les quals Ana torna al coral *un altre dia*, la qual cosa s'adverteix únicament pel canvi en el

color de les calzes de la xiqueta, és significatiu. Vegeu: Jaime Pena: *Víctor Erice: El espíritu de la colmena*. Barcelona: Paidós, 2004.

¹⁹ Són estructuralment idèntiques les llargues seqüències finals de *I la vida continua* i *Entre les oliveres*, en les quals els personatges continuen el seu camí sense trobar-hi el final. Aquesta continuació està suggerida pel soroll del tren en *El espíritu de la colmena*, obertura que també trobàvem en el *travelling* de la platja d'Antoine. És aquesta alteració del temps la que provoca un efecte esteticista.

²⁰ Walter Benjamin ja havia assenyalat que en el cinema temps «astronòmic» i temps «escènic» divergeixen (Cfr. *Discursos interrumpidos I*. Madrid: Taurus, 1973, p. 37, nota 18). El que trobem ací és una escissió del temps «escènic» entre el temps de la narració (diegètic) i el temps «existencial».

²¹ Gabriel Villalonga: *Abbas Kiarostami. El poeta de lo cotidiano*. Madrid: Minor Network, 2001, p. 150.

²² Comenta Kiarostami a propòsit de la seua pel·lícula *El vent ens en-*

crit d'Erice, que és un «primitiu», es pot aplicar també, fil per randa, a Kiarostami: «Víctor Erice és un "primitiu" perquè tot en les seues pel·lícules expressa el retorn a l'origen, a l'origen del cinema, a l'origen de la seua pròpia recerca com a director.»¹⁵ El «tot» al qual es refereix Sanpere-Godard és el conjunt d'opcions cinematogràfiques del realitzador, articulades al voltant del tema del temps. El cine és, per a Víctor Erice, l'art del temps¹⁶, i un pèndol metafòric sempre ocupa un lloc central (el rellotge de butxaca de Fernando en *El espíritu de la colmena*, el pèndol de saurí d'Agustín en *El sur*, les plomades d'Antonio López en *El sol del membrillo*)¹⁷. El mateix es podria aplicar a Kiarostami.

Encara que les pel·lícules comencen amb indicacions cronològiques precises, hi ha dificultats per fixar el trànsit temporal d'*El espíritu de la colmena*¹⁸. Al mateix temps, la vesprada de *On està la casa del meu amic?* o la jornada de *I la vida continua* semblen allargar-se¹⁹. El temps de la narració és paulatinament el temps del personatge en trànsit (no el temps de l'espectador, el temps escènic²⁰, diguem-ne). I en eixe marc vital els personatges són absolutament fràgils: El temps és la condició de la fragilitat existencial. Per això els personatges d'Erice i de Kiarostami se saben totalment precaris, contingents. Sobreviuen malgrat la fatalitat (la dictadura, el terratrèmol). El cinema, com diu Kiarostami, ens fa conscients de la duresa de la vida²¹: «Dóna igual que ens trobem molt forts i sòlids. Som com les fulles que queden en l'arbre: un colp de vent, finalment, se les endú.»²²

Aleshores el xiquet o la xiqueta (Ana i Ahmed) esdevenen models de la fragilitat humana, paradigmàticament palesa a les seqüències de l'escola²³. Allò que els passa a l'escola és la síntesi d'allò que els passa en la vida, i és allò que, en definitiva, ens passa a nosaltres. Tothom és Ana o Ahmed, i per tant estem a l'escola, però ja no hi ha *identificació simple*, sinó que aquesta conclusió és el resultat d'una *dialèctica complexa*. El camí de la negació produeix paradoxalment una relació hiperrealista²⁴. Com ha estat explicat, les escoles d'Ana o Ahmed no són elements diegètics contingents. En *En el espíritu de la colmena*, la classe d'anatomia de Doña Lucía (basada en record infantil del coguionista A. Fernández Santos), en la mesura que repeteix la creació del Doctor Frankenstein, reitera i sintetitza el tema de la pel·lícula i estableix un paral·lelisme entre l'escola i la improvisada sala de cinema a l'ajuntament, lloc de la projecció inicial de la pel·lícula i dipòsit final del cadàver (on el pare recupera el rellotge), i, en definitiva, la societat, ja que és el rusc on arriba el monstre-esperit alterant el seu ordre-esperit. En el cas de *On està la casa del meu amic?* l'escola esdevé l'espai inicial i final de la narració, el lloc on el protagonista ha de retornar després de superar les dificultats desencadenades per un fet accidental²⁵, però que es converteix, com en el cas d'Ana, en camí d'aprenentatge, de superació. *I la vida continua* es podria entendre com

un camí de tornada, ajornat pel terratrèmol, a l'escola, al lloc on és el protagonista de la primera pel·lícula. En *Entre les oliveres*, per efecte del terratrèmol l'escola ja està plantada al mig del camp. Els personatges van a l'escola i van al lloc de rodatge, en una confusió de punts de partida i arribada. Fins i tot quan s'allunyen (com en la seqüència final), no deixen d'estar en quadre...

5. Història del cinema

Una conseqüència no marginal d'aquesta *dialèctica complexa*, concretada en la relació escola-cinema, és que aporta un criteri per a l'establiment d'una història en el cinema, perquè la dialèctica P1-P2, que es continua amb P3 en el cas del cicle d'Ahmed, pot ampliar-se per les dues bandes: hi ha un cinema anterior i un cinema posterior, que podem enfilat a partir del criteri establert. Erice no només es refereix al *Frankestein* de Whale, sinó que també reproduïx fidelment *L'arrivée d'un train* (1895) dels Lumière en *El espíritu de la colmena* (l'arribada del tren inicial i l'arribada o partida del tren final). També en el cas d'*El sur* trobem eixa dialèctica. Hi ha la projecció de *La flor en la sombra* (fictícia) i *Shadow of a Doubt* (1943) de Hitchcock (en la qual una dona indaga en el passat d'un parent, com la mateixa Estrella d'*El sur*), i bé es podria projectar *The Sangai Gesture* (1941) de Josef von Sternberg, amb Gene Tierney, que és la referència motora del guió d'Erice de *La promesa de Shangai* (i que remet a la anterior *Shanghai Express*, 1932, de von Sternberg, amb Marlene Dietrich). Per altra banda, la pel·lícula fictícia, *La flor en la sombra*, que interpretaria el personatge de Laura (que prendria el nom artístic de Irene Ríos i que correspondria a la Gloria Valle del relat original), té no només la referència cinematogràfica de la pel·lícula homònima (1944) d'Otto Preminger, també amb la Tierney, sinó també, fins i tot, una altra relació potent amb *À l'ombre des jeunes filles en fleurs* de Proust, una de les parts de *À la recherche du temps perdu*, sense oblidar la seqüència de la flor del *Frankenstein* (la flor en la llum i l'ombra de la projecció fílmica i en l'ombra del cinema), decisiva en *El espíritu de la colmena*.

També les referències internes del cinema dins del cinema les trobem al cicle d'Ahmed. No només per les semblances d'*Entre les oliveres* i, per exemple, *La nuit américaine* (1973) de l'esmentat Truffaut, o la seua pel·lícula *Primer pla* (1990), que és, segons el realitzador alemany Werner Herzog «la millor pel·lícula sobre el cinema que s'ha fet mai», sinó també pel bucle narratiu magistral que efectua en *Entre les oliveres*: Ahmed, val a dir, l'actor Babek Ahmed Poor, contempla la repetició d'un (suposat) plànol de *La vida continua*, en el qual el director busca el mateix Ahmed. I, respecte del tema d'aquest article, l'actor Kheda Barech Defai, que fa de mestre en *On està la casa del meu amic?*, reapareix en *Entre les oliveres* i diu

durà (1999), que pren el seu tema d'un vers de la poetessa persa Forough Farrokhzad (citada més endavant). En el cas d'Erice, vegeu el seu episodi en el film col·lectiu *Ten minutes older: The trumpet* (2002): Estiu de 1940. Les tropes nazis arriben a Hendaya. Al camp, mentre una mare descansa, el pare llaura el camp i els germans juguen fora de la casa, un nadó comença a sagnar pel cordó umbilical. La dida troba l'hemorràgia i torna a cosir el cordó.

que en el seu paper tingué en compte la seua pròpia experiència com a docent, declaració que és, lògicament, part del guió d'*Entre les oliveres*.

Per tot això, veure pel·lícules en l'aula no hauria de ser el consum d'un producte cultural contingent, sinó ingressar en una tradició discursiva, en una comunitat lingüística. Oblidar açò reforça encara més el paper ideològic de la projecció a l'aula. El cinema és una mentida, però no necessàriament una ocultació.

²³ Així esdevé als seus curtmetratges de joventut, com ara *El pa i el carreró* (1970), on un nen marxa a comprar el pa i és assetjat per un gos, *Recés* (1972), on un nen trenca un vidre de l'escola i es hostilitzat pels companys, *El viatger* (1974), on un menut deixa els deures escolars per marxar a veure un partit de futbol, però es dorm a l'autobús i no el pot veure, *Dos solucions per al mateix problema* (1975), on un nen trenca inadvertidament el quadern del seu company, *També jo en puc* (1975), on un altre nen imita els dibuixos animats, etc. També als seus llargmetratges es reitera el tema, com ara, *Els alumnes de primer grau* (1984), on un director d'escola entrevista alumnes entremaliats, la comentada *On està la casa del meu amic?* i *Els deures* (1989), on els alumnes entrevistats es lamenten sobre els excessius treballs per a casa. D'altres pel·lícules de la cinematografia iraniana també se n'ocupen, com ara, *El color del paradís* (1999), de Majid Majidi, interpretada pel xiquet cec Hossein Mahjub, *La pissarra* (2000), de Samira Makhmalbaf, a propòsit d'uns mestres itinerants al Kurdistan, o *A les cinc de la vesprada* (2003), de la mateixa directora, al voltant de l'obertura d'escoles per a dones després de la caiguda del règim talibán.

²⁴ Com la sèrie d'artificis de Antonio López, que mostra Erice en *El sol del membrillo*, produeix la pintura hiperrealista. Vegeu els comentaris sobre Erice de Domenec Font: www.domenecfont.net.

²⁵ En definitiva, la nit, que aconsegueix la mateixa funció en *El espíritu de la colmena* i *On està la casa del meu amic?*. El tema de les ombres és també fonamental en la narració d'*El sur*, i és indicat des del vers inicial de Hölderlin del relat d'Adelaida García Morales («Què podem estimar que no siga una ombra?») i en el Forough Farrokhzad «Le vent nous emportera»: «Dans ma nuit, si brève, hélas / Le vent a rendez-vous avec les feuilles. / Ma nuit si brève est remplie de l'angoisse / dévastatrice / Ecoute ! Entends-tu le souffle des ténèbres? / De ce bonheur, je me sens étranger. / Au désespoir je suis accoutumée. / Ecoute ! Entends-tu le souffle des ténèbres? / Là, dans la nuit, quelque chose se passe / La lune est rouge et angoissée. / Et accrochée à ce toit / Qui risque de s'effondrer à tout moment, / Les nuages, comme une foule de pleureuses, / Attendent l'accouchement de la pluie, / Un instant, et puis rien. / Derrière cette fenêtre, / C'est la nuit qui tremble / Et c'est la terre qui s'arrête de tourner. / Derrière cette fenêtre, un inconnu s'inquiète pour / moi et toi. / Toi, toute verdoyante, / Pose tes mains - ces sou-



Alfabetització i aprenentatge al llarg de tota la vida^{*1}

Rosa María Torres², Institut Fronesis



I. INTRODUCCIÓ

1. Moltes persones no veuen cap relació entre *alfabetització* i *aprenentatge al llarg de la vida*. De fet, la majoria de la gent -incloent polítics i especialistes en educació- pensa l'alfabetització com una oferta educativa remeial i no-formal, de curta durada, destinada a persones pobres que no van poder anar a escola de menuts. Aquest document es proposa revisar aquestes i altres concepcions equivocades, i mostrar la relació estreta entre alfabetització i aprenentatge al llarg de tota la vida.

* Traducció: Daura Benveniste Levy i Joaquim Martínez
Revisió i edició de la traducció: Rosa María Torres

¹ Aquest treball va ser traduït pel CREFAL per a la seua publicació en *la Revista Interamericana d'Educació d'Adults*, Núm 1, 2006. L'original, en anglès, va ser un document encarregat per la ADEA (*Association for the Development of Education in Africa*, Associació per al Desenvolupament de l'Educació a l'Àfrica) i presentat en la Reunió Bianual de la ADEA, a Libreville, Gabon, 27-31 de març de 2006. A aquesta versió en català li hem introduït alguns canvis menors i alguns exemples que contextualitzen els punts tocats en relació a Amèrica Llatina i el Carib.

² Rosa María Torres (Equador). Educadora i lingüista, Directora Pedagògica de la Campanya Nacional d'Alfabetització "Monsenyor Leonidas Proaño" (1988-1990) i Ministra d'Educació i Cultures (2003) en l'Equador. A sol·licitud de la UNESCO va preparar el document de base per a la Dècada de les Nacions Unides per a l'Alfabetització (2003-2012). Directora de l'Institut Fronesis www.fronesis.org

2. L'alfabetització de joves i adults ha estat desatesa en les dues últimes dècades, en les agendes nacionals i internacionals per a l'educació. Les metes de l'Educació per a Tots (Jomtien, 1990 i Dakar, 2000) van acabar centrant-se, en la pràctica, en xiquets i xiquetes, i en l'educació escolar. Les Metes del Mil·lenni per al Desenvolupament (2000-2015) ni tan sols s'ocupen dels adults i de les seues necessitats d'aprenentatge.

3. La recomanació de no invertir en alfabetització i en educació d'adults en general, feta pel Banc Mundial des de finals de 1980 als governs dels "països en desenvolupament", es basava en dos arguments: (a) recursos escassos i necessitat de prioritzar la infància i l'escola, i (b) ineficàcia atribuïda als programes d'alfabetització d'adults.³ No obstant això, cap d'aquests arguments és vàlid, perquè: (a) l'educació de xiquets/xiquetes i l'educació d'adults estan íntimament relacionades, i per tant no cap l'opció xiquets versus adults, i (b) la suposada ineficàcia i baixa rendibilitat de l'alfabetització d'adults no es va basar en informació ni coneixements fiables, el que ha estat reconegut i rectificat pel Banc Mundial en anys recents (Lauglo, 2001; Oxenham i Aoki, 2001; Torres, 2004).⁴

4. La meta no és "eradicar l'analfabetisme", sinó assegurar accés universal a la cultura escrita - *famílies lletrades, comunitats lletrades, societats lletrades*. Per a arribar a aquesta meta es requereix treballar simultàniament en quatre fronts complementaris:

- a) *Educació bàsica de qualitat per a tots els xiquets i xiquetes*, posant l'alfabetització (adquisició, desenvolupament i ús de la llengua escrita) en el centre dels esforços i les reformes escolars;
- b) *Alfabetització universal per a la població jove i adulta exclosa del sistema escolar*, no només a través de programes específics per a adults, sinó també com a part dels esforços educatius dirigits a la família i la comunitat, i a través de tots els mitjans possibles;
- c) *Un ambient que estimule la lectura i l'escriptura, en l'àmbit local i nacional*, incorporant i articulant totes les institucions, mitjants i tecnologies disponibles (família, escola, biblioteca, església, espai esportiu, centre comunitari, telecentre, *cibercafé*, periòdics, ràdio, televisió, etc.); i
- d) *Lluitar contra la pobresa de manera estructural*, no només amb intervencions focalitzades *ad-hoc*, sinó introduint canvis profunds en el model polític, econòmic i social. No es pot lluitar contra l'analfabetisme sense lluitar contra la pobresa i sense assegurar la satisfacció de les necessitats bàsiques de la població.⁵

En definitiva, alfabetització per a tots i educació per a tots requereixen intervencions complexes i polítiques intersectorials. Solament des de la política educativa és impossible avançar sobre la democratització de l'educació i de la cultura escrita⁶.

³ Ambdós arguments van ser esgrimits pel Banc Mundial en el seu document de política educativa *Prioritats i Estratègies per a l'Educació* (1996). L'argument sobre la baixa rendibilitat es va basar en un estudi encarregat pel Banc Mundial (Abadzi, 1994), les dades del qual eren velles, referides al Programa Mundial Experimental d'Alfabetització realitzat a la fi dels 1960 (entre 1967 i 1972) en 11 països (vegeu Lind i Johnston, 1990).

⁴ Actualment, per contra, alguns estudis promoguts pel Banc Mundial (vegeu per exemple Carr-Hill, 2001, realitzat a Uganda) conclouen que l'educació no-formal (fora de les aules) pot ser més rendible que l'educació escolar. Aquest és un argument perillós, que pot dur a pensar en l'educació d'adults i la no-formal com sinó substitutes de l'educació escolar.



II. APRENTATGE AL LLARG DE LA VIDA

Tots aprenem al llarg de la vida, independentment de qui som, on vivim i si anem o no a l'escola. En aqueix sentit, no hi ha res de nou en l'*aprenentatge al llarg de la vida*. No obstant això, la seua adopció actual com a nou paradigma per als sistemes educatius en tot el món emfatitza el reconeixement que:

- El que importa és l'*aprenentatge* (no la informació, l'educació o la capacitat *per se*);
- La societat de la *informació* i la societat del *coneixement* que estan emergint suposen fonamentalment el desenvolupament de *societats d'aprenentatge i comunitats d'aprenentatge*;
- L'aprenentatge permanent és fonamental per a la supervivència i per al millorament de la qualitat de vida de les persones, així com per al desenvolupament humà, social i econòmic d'un país;
- Existeixen molts sistemes, llocs, mitjants, modalitats i estils d'aprenentatge;
- És necessari assegurar oportunitats d'aprenentatge per a tots, durant tota la vida.

III. ALFABETITZACIÓ I APRENTATGE AL LLARG DE LA VIDA

1. L'alfabetització no té edat

El terme *alfabetització* es refereix a la capacitat de llegir i escriure (la capacitat de calcular per escrit s'agrega moltes vegades com a part de l'alfabetització). Encara que els termes *analfabetisme* i *alfabetització* s'apliquen tradicionalment a la població major de 15 anys, l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura de fet no té edat, és un procés que es realitza en qualsevol moment i al llarg de la vida, en la infància, en la joventut i en l'edat adulta.

La convenció social assumeix que la infància - i més específicament l'anomenada "edat escolar" - és l'edat "normal" per a aprendre a llegir i a escriure. Aquesta convenció social es basa, no obstant això, en dos falsos supòsits: (a) societats que assegurin a tots els xiquets i xiquetes el dret a accedir a l'escola, i (b) escoles que assegurin el dret a aprendre. Falsos supòsits perquè en la majoria dels països del Sud - i en molts països del Nord- milions de xiquets i xiquetes no accedeixen a l'escola, molt menys a una escola que assegure el dret a l'aprenentatge, o no contenen amb les condicions per a romandre en ella el temps suficient per a aprendre a llegir i escriure de manera autònoma. En conseqüència, milions de xiquets, joves i adults són obligats a alfabetitzar-se fora de l'escola, en la seua joventut o en la seua edat adulta, a través de programes d'educació no formal.

"Edat escolar" no és el mateix que "edat d'aprenentatge". En el marc de l'Aprenentatge al llarg de tota la Vida, resulta essencial revisar nocions com "in-

⁵ Aquest quart pilar, que és essencial, no apareix esmentat en l'*Informe 2006 de Seguiment de l'Educació d'Adults en el Món "L'alfabetització: Un factor vital"*, dedicat precisament a l'alfabetització. Vegeu el portal de la UNESCO http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=43009&URL_DO=DO_TOPIC &URL_SECTION=201.html

⁶ Vegeu Torres, Rosa Maria, *Justícia educativa i justícia econòmica: 12 tesi per al canvi educatiu*, Moviment Internacional Fe i Alegria/Entreculturas, Madrid, 2005. <http://www.fronesis.org/libreriarimt.htm>

grés tardà” a l’escola o “sobre-edat”, que assumeixen una relació fixa entre edat i educació, i fan de l’edat un factor clar de discriminació i exclusió. De fet, i donades precisament les precàries condicions econòmiques, socials i educatives que s’ofereixen a amplis sectors de la població en els països del Sud, els sistemes educatius han d’assumir l’aprenentatge al llarg de tota la vida com una necessitat i una realitat inevitable. En societats democràtiques o que aspiren a ser democràtiques, el servei educatiu requereix obrir-se, flexibilitzar-se i diversificar-se a fi de satisfer les necessitats bàsiques d’aprenentatge de la població a qualsevol edat, dins i fora del sistema escolar.

2. L’adquisició i el desenvolupament de l’alfabetització es realitzen dins i fora de l’escola

És generalitzada la creença que les persones aprenen a llegir i a escriure quan entren a l’escola i que aquest procés acaba amb l’últim dia de classes. Aquesta creença és equivocada, té molt de desconeixement i de prejudici. Abundant investigació i evidència empírica mostra que:

(a) Les bases per a l’adquisició de l’alfabetització s’assenten en la primera infància

La comprensió sobre la naturalesa i el paper del llenguatge escrit és un procés que s’inicia molt abans d’arribar a la “edat escolar” i a l’escola. A edat molt primerenca (2-3 anys), juntament amb el desenvolupament del llenguatge oral, els xiquets comencen a desenvolupar hipòtesis sobre el llenguatge escrit i els seus usos socials, en observar o en escoltar actes i materials de lectura i d’escriptura al seu voltant (en la llar, en el carrer, en la ràdio, en la televisió, etc.). Quan arriben a l’escola, xiquets i xiquetes tenen idees sòlides - moltes d’elles vàlides - sobre la lectura i l’escriptura en el seu idioma. Açò és cert no només en el cas dels xiquets que provenen de famílies i contextos privilegiats, sinó també dels qui provenen de famílies humils i de contextos il·lustrats. Evidentment, el context i els estímuls als quals està exposat cada xiquet o xiqueta en la seua primera infància marquen diferències importants en la introducció primerenca a la cultura escrita.⁷

El sistema escolar no parteix del coneixement previ que porten els alumnes a l’escola, sinó que ho ignora i fins i tot menysprea (açò també s’aplica als adults, encara que la necessitat de partir i de respectar el coneixement previ s’emfatitza molt més en l’educació d’adults que en l’educació infantil). Estudis longitudinals sobre els processos d’adquisició de la lectura i l’escriptura en la infància, començant en la llar i continuant en l’escola, revelen que l’escola contribueix freqüentment a detenir la curiositat dels xiquets sobre llenguatge, i el seu desig espontani de llegir i escriure. Aprendre a llegir i escriure ha passat a ser una experiència dolorosa per a milions de xiquets i xiquetes en tot el món, procés que podria facilitar-se si polítics, administradors i docents estiguessen millor informats sobre el procés

⁷ Vegeu per exemple la rica investigació teòrica i empírica realitzada per Emilia Ferreiro a Amèrica Llatina, així com estudis comparatius amb altres països i regions.

d'adquisició de la llengua escrita, i la interacció dels aprenentatges entre la llar i l'escola. Donar un salt avant implica doncs no solament "capacitació docent" sinó capacitació de tots qui es pronuncien públicament i prenen decisions en aquests camps.

(b) El desenvolupament de l'alfabetització va molt més allà del sistema escolar

Tradicionalment s'ha associat alfabetització amb assistència a l'escola, i el seu millorament amb la capacitació docent. No obstant això, aprendre a llegir i escriure per a comprendre, expressar-se, informar-se, comunicar-se i seguir aprenent implica molt més que assistir a l'escola i tenir professors informats i motivats. Els factors extraescolars són tan importants com els factors escolars en la motivació cap a l'aprenentatge, el desenvolupament i usos de la lectura i l'escriptura en la vida diària. Polítiques econòmiques, socials, culturals i lingüístiques han de convergir si l'objectiu és assolir una nació lletrada i una ciutadania que fa ús efectiu de la llengua escrita.

La família i la comunitat local tenen un paper fonamental a fer de l'alfabetització un recurs necessari i gojós, no només en la infància sinó durant tota la vida. A més d'accedir a l'escola, és important tenir accés a activitats culturals i espais de recreació, a una pista esportiva, a una biblioteca, a un museu, a un centre informàtic, a periòdics i altres mitjans massius de comunicació, etc. Tot això contribueix a estimular l'estima per i el desenvolupament d'una cultura d'aprenentatge permanent.

Molts d'aquests recursos estan avui disponibles en països i àrees pobres, tant urbanes com rurals, però sovint es distribueixen i usen de manera inadequada, sense planificació, sense coordinació i sense visió col·lectiva o comunitària. És usual que la biblioteca escolar només servisca als alumnes de l'escola. En escoles amb doble torn i doble director, moltes vegades els alumnes del matí no poden usar els recursos que tenen a disposició els de la vesprada, o viceversa. Les computadores s'instal·len en les escoles i es mantenen tancades, protegides de la comunitat, en lloc d'obertes a la comunitat o situades en un centre comunitari d'aprenentatge. O bé s'usen només per a un determinat programa, no permetent a uns altres el seu ús.⁸ Molts centres d'alfabetització d'adults funcionen a la intempèrie (veient-se per exemple forçats a suspendre classes quan plou), mentre l'edifici escolar o l'església local romanen subutilitzats i tancats quan els alumnes o feligresos no estan. Els periòdics difícilment arriben a les escoles, fins i tot en llocs on no es conta amb llibres de text o materials de lectura. I així seguint.

(c) Accés a l'escola no garanteix accés a l'alfabetització

L'analfabetisme sol associar-se amb la falta d'accés a l'escola. No obstant això, açò no necessàriament és així. L'analfabetisme també resulta de l'accés a una edu-

⁸ Dos exemples recents, de Mèxic i Veneçuela respectivament, en els quals ara el territori es marca des del costat de l'educació de jòvens i adults. A Mèxic, les Places Comunitàries i les seues computadores - part de l'estratègia I-Mèxic - només poden ser usades per jòvens i adults inscrits en, o associats als programes de l'INEA (Institut Nacional d'Educació d'Adults). Vegeu <http://www.e-mexico.gob.mx/> A Veneçuela, en moltes institucions escolars on opera la Missió Robinson (alfabetització i educació primària) i la Missió Ribas (educació secundària) destinades a jòvens i adults majors de 15 anys, els televisors i VHS que usen les Missions només es trauen i utilitzen una vegada acabada la jornada escolar, a la nit, que és quan operen les Missions, sense que s'aprofiten durant el dia en el funcionament regular de la institució. Sobre les Missions veneçolanes vegeu <http://www.misiononvenezuela.gov.ve/>

cació (formal i no formal) de dolenta qualitat. Estudis i avaluacions confirmen una vegada i una altra que el sistema escolar falla des de fa molt en el desenvolupament de la lectura i escriptura en les aules, des del preescolar fins a la universitat.

L'alfabetització segueix sent la missió més important que les societats encarreguen al sistema escolar. Aquesta missió està avui en franca crisi i sota sever escrutini. No només en el Sud, sinó també en el Nord, els resultats d'aprenentatge en l'àrea de la lectura i l'escriptura en les escoles (públiques i privades) són objecte de gran preocupació. Les proves nacionals i internacionals de rendiment escolar, la majoria de les quals posa èmfasi en aquesta àrea, mostren consistentment resultats molt més baixos que els esperats en cadascun dels països. Els "països en desenvolupament" segueixen ocupant els últims llocs en aquestes proves internacionals.⁹

Encara que usualment catalogats com "problemes d'aprenentatge", el problema principal sol estar del costat de l'ensenyament, i la seua explicació en l'estructura i cultura escolar convencionals. Es requereix no només canvis profunds en l'ensenyament de la lectura i l'escriptura, sinó també suport a les escoles i als professors des de polítiques i estratègies integrals i sostingudes, dirigides a la família i a la comunitat en el seu conjunt.

3. L'alfabetització és un assumpte transgeneracional

Existeix àmplia evidència que mostra que l'educació dels pares - i especialment de les mares - impacta de manera important en la vida dels seus fills i filles en diversos camps: la salut, la nutrició, la cura, la protecció, l'assistència i permanència en l'escola, etc. El nivell educatiu dels adults-pares, i els usos concrets de la lectura i l'escriptura en la llar, estimulen o inhibeixen el desenvolupament de la seua prole. En totes les regions, països i cultures, les dones que no saben llegir ni escriure confessen que una de les seues majors motivacions per a aprendre té a veure amb vida escolar dels seus fills: ajudar-los a fer les tasques, sentir-se més segures per a acudir a l'escola, assistir a les reunions de pares de família, parlar amb els professors, etc. És tan important l'educació de pares i mares per al benestar dels xiquets que -com ho hem sostingut moltes vegades- el dret de xiquets i xiquetes a l'educació bàsica hauria d'incloure el dret a mares i pares educats.¹⁰

Els programes de "alfabetització familiar" en els països desenvolupats orienten a pares i mares de família a llegir en veu alta als seus fills totes les nits al ficarlos al llit, una cosa que està vedada a milions de pares i mares en famílies pobres, ja perquè no saben llegir, ja perquè no tenen res a llegir als seus fills, ja perquè no tenen llum elèctrica o condicions mínimes en la llar, ja perquè simplement la batalla per la supervivència no deixa temps ni energies per a res més.

⁹ Aquest és el cas del PISA (*Programme for International Student Assessment*- Programa per a l'Avaluació Internacional dels Estudiants) de l'OCDE, que s'aplica a estudiants de 15 anys en les escoles. El PISA amida lectura, matemàtiques i ciències, així com solució de problemes (aplicats a situacions reals). La prova es va aplicar en 43 països en 2000 i en 41 països en 2003. Vegeu <http://www.pisa.pecd-org> També en el IALS (*International Adult Literacy Survey* - Enquesta Internacional d'Alfabetització d'Adults) aplicat en 2001, els resultats dels països en desenvolupament que van participar - per exemple Xile - van ser devastadors. Vegeu <http://www.statcan.ca:8096/bsolc/english/bsolc?catno=89-588-X>

¹⁰ Torres, Rosa Maria, "El dret de xiquets i xiquetes a una educació bàsica", en: *Education News* Núm. 14, UNICEF, Nova York, 1995. Veure http://www.fronesis.org/rmt_textos.htm



L'analfabetisme parental és un dels factors que incideix negativament sobre l'autoestima, la vida escolar i l'aprenentatge de xiquets i xiquetes en sectors pobres. Els moderns esquemes de competència entre escoles a partir dels seus respectius resultats escolars, associats al seu torn a incentius segons l' "acompliment" dels professors i/o de les escoles, estan contribuint a una situació que era previsible: l'escola pública - ja no només la privada - està seleccionant als estudiants, a fi d'assegurar bons resultats escolars i, per tant, els incentius i premis associats a aquests.¹¹ La pobresa extrema i la presència d'analfabetisme en la família brillen com una alerta roja per a la planta directiva i docent en els planters. Sabem, d'altra banda, que la repetició escolar - decisió presa en gran mesura per cada professor i sobre bases poc clares - es nodreix amb freqüència de prejudicis contra la pobresa, l'origen racial i l'analfabetisme dels pares.¹²

L'impacte transgeneracional de l'alfabetització també s'observa en la relació professor- estudiants. Professors que no lligen ni escriuen i que no gaudeixen la lectura i l'escriptura, no poden ensenyar als seus estudiants el que ells no tenen. Impulsar polítiques i programes orientats al desenvolupament de la lectura i l'escriptura entre el professorat - espais especials per a la trobada entre professors en les escoles, distribució de periòdics a les escoles, una biblioteca escolar ben dotada i amb un sistema de préstecs, llibres i computadores a baix cost, cursos d'informàtica, etc.- és fonamental per a transformar les escoles en institucions d'aprenentatge, en les quals llegir i escriure passa a ser part consubstancial de la cultura i del currículum escolar, i no només una assignatura més.

4. L'alfabetització és un pilar fonamental de l'aprenentatge al llarg de tota la vida

No tots els coneixements i aprenentatges depenen de la capacitat de llegir i escriure. De fet, bona part de la informació i el coneixement que són essencials per a la vida i per a la transmissió cultural s'aprén sense intermediació de l'educació, sovint d'una generació a una altra i de forma oral. Per això, és incorrecte assumir que la persona analfabeta és ignorant. Qui així ho afirma revela, per contra, la seua pròpia ignorància.

No obstant això, és cert que el llenguatge escrit té un paper fonamental en el desenvolupament i la transmissió del coneixement, així com en l'aprenentatge al llarg de tota la vida. El llenguatge escrit segueix sent el mitjà més important per a la preservació i transmissió del coneixement. A pesar de l'expansió sense precedents de la cultura audiovisual, la lectura i l'escriptura continuen sent l'eix dels mitjans d'informació i comunicació com la ràdio, la televisió, les pel·lícules o el vídeo. Les tecnologies digitals requereixen lectors i escriptors competents. El com-

¹¹ En el context llatinoamericà, Xile conta amb el sistema més antic d'avaluació de rendiment escolar, que inclou la competència entre escoles i els incentius associats amb aquests assoliments i competències. La situació dels directors de les escoles públiques que no accepten estudiantes que procedeixen d'ambients molt pobres i/o que tenen pares analfabets, va detonar una alarma en els últims anys. Aquesta mateixa situació s'està estenent en altres països de la regió que comparteixen aquest tipus de polítiques, amb freqüència seguint esquemes d'avaluació, competència i incentius recomanats pel Banc Mundial.

¹² Vegeu IBE-UNESCO/UNICEF, *Repetició escolar: Una perspectiva global*, Ginebra, 1996.

bat a la bretxa digital, mitjançant la democratització de l'accés i l'ús de les modernes tecnologies d'informació i comunicació (TIC), implica no només comprar i distribuir computadores sinó, sobretot, un enorme esforç per a garantir l'accés a la cultura escrita en tot el món.

L'alfabetització és la porta d'entrada a l'educació bàsica i el passaport més important per a l'aprenentatge al llarg de tota la vida. Aprendre a llegir i escriure marca un abans i un després en la vida de les persones. No és casualitat que les persones adultes es referisquen freqüentment a aquest aprenentatge associant-lo amb "llum", "finestra", "porta". El llenguatge escrit, la lectura i l'escriptura, acompanyen a les persones al llarg de la seua vida i els permet mantenir-se informades i actives intel·lectualment.

5. L'alfabetització és essencial per al desenvolupament humà i per a millorar la qualitat de vida de les persones

"Desenvolupament humà és molt més que l'augment o la caiguda dels ingressos nacionals. És crear un ambient en el qual les persones puguem desenvolupar tot el seu potencial, i dur una vida productiva i creativa d'acord amb les seues necessitats i interessos. Les persones són la veritable riquesa de les nacions. El desenvolupament consisteix, per tant, a ampliar les opcions de les persones per a viure vides que valoren. I és per això molt més que creixement econòmic, el qual és només un mitjà - molt important, per cert - per a ampliar les opcions de les persones. Fonamental per a aquesta ampliació d'opcions és la construcció de capacitats humanes, és a dir, el conjunt de coses que les persones poden fer o ésser en la vida. Les capacitats més bàsiques per al desenvolupament humà són dur una vida llarga i saludable, conèixer, tenir accés als recursos necessaris per a un nivell decent de vida, i participar en la vida de la comunitat. Sense açò, moltes opcions simplement no existeixen i moltes oportunitats en la vida romanen inaccessibles" (UNDP).¹³

Durant els últims anys l'alfabetització s'ha emmarcat en la lògica econòmica que domina avui el món i el camp de l'educació en particular. En l'àmbit internacional, les tendències dominants relacionen l'educació d'adults amb la mera reproducció de la vida i la "subsistència" i (Oxenham, *et al.*, 2002), l'"alleugeriment de la pobresa" entre els qui viuen en situació de pobresa extrema, i la "prevenció" del fracàs escolar entre els xiquets i xiquetes pobres, com si aquest fracàs fóra un dau i una destinació inevitable dels pobres.

No és realista, i pot un abús demagògic en el camp de la política, esperar que l'alfabetització *per se* canvie la vida de les persones, incidint sobre l'ingrés, l'ocupació o la pobresa. De fet, a Amèrica Llatina, avui, haver completat l'educació bà-

13 La nostra traducció de l'original en anglès. Vegeu: <http://hdr.undp.org/>



sica no fa diferència o fa una diferència menor entre la possibilitat o no de trobar treball, molt menys un bon treball. L'atur és alt i creix en tot el món, especialment en el Sud, fins i tot entre els formalment educats. Milions de batxillers i professionals estan aturats o mal empleats, i milions més emigren cap al Nord cercant millors condicions de vida. Des de fa temps que la CEPAL (Comissió Econòmica per a Amèrica Llatina i el Carib) afirma que la possibilitat de trencar el cercle de la pobresa implica avui en aquesta regió almenys dotze anys d'escolaritat.¹⁴

I, no obstant això, saber llegir i escriure millora la qualitat de vida de les persones de moltes i molt profundes maneres, no necessàriament de naturalesa econòmica. L'alfabetització manté vincles estrets amb la dignitat humana, l'autoestima, la llibertat, la identitat, l'autonomia, el pensament crític, el coneixement, la creativitat, la participació, l'empoderament, la consciència i la transformació social, tots ells importants satisfactors humans, més enllà de les condicions materials de vida.

En els seus testimoniatges, els alfabetitzants adults i de la tercera edat es refereixen a la lectura i l'escriptura com "una companyia", "un arma per a combatre la solitud", "una manera de viatjar, sense viatjar". La substitució de l'empremta digital per l'escriptura del propi nom és l'acte més important de dignificació per a una persona analfabeta, en general afectada per la vergonya i la baixa autoestima.

Conrear la lectura i l'escriptura també té repercussions sobre la salut mental i psicològica de les persones. La investigació neuropsicològica indica que les persones que conreen una ment activa i complexa durant tota la seua vida - incloent un vincle sòlid amb la lectura i l'escriptura, diferent per exemple de l'activitat passiva de veure la televisió- envelleixen bé i estan menys exposades a malalties com el Alzheimer i la demència senil.¹⁵

6. L'alfabetització és un procés d'aprenentatge al llarg de la vida

Tradicionalment s'ha associat "alfabetització" amb un aprenentatge elemental que es realitza en un curt període de temps: un o dos anys d'escola en el cas dels xiquets, un breu programa o campanya en el cas de jòvens i adults. La idea que quatre anys d'escolaritat són suficients per a assolir un nivell de "analfabetisme funcional", atribuïda a la UNESCO, ha estat repetida una vegada i una altra en plans i polítiques nacionals i internacionals d'educació. De fet, va ser adoptada en l'any 2000 per les Metes de Desenvolupament del Mil·lenni, que estableixen com a meta per a l'educació en els països del Sud la "complimentació de l'educació primària", equivalent a quatre anys d'escolaritat (l'indicador és "sobreviure fins al cinquè grau"). Una meta extremadament modesta i una reculada de fet per a molts països en el Sud que ja han avançat en la democratització d'altres nivells educatius.

hd/

¹⁴ Vegeu CEPAL, 2000, <http://www.eclac-cl>

¹⁵ En un estudi comparatiu entre ancians alfabetitzats i analfabets residents en el nord de Manhattan, els analfabets van obtenir punts més baixos en denominació, comprensió, abstracció verbal, orientació, i identificació i combinació de figures. Vegeu: "Effect of literacy on neuropsychological test performance in nonde mented, education-matched elders", en *Journal of the International Neuropsychological Society* (1999), 5:191-202, Cambridge

La pròpia experiència acumulada en tot el món mostra que intervencions d'alfabetització de jòvens i adults realitzades amb presa i sense continuïtat immediata i sostinguda en el temps, anomenant-se aquestes campanyes o programes, deixen rieres de persones "alfabetitzades" amb pinces, que no poden llegir i escriure textos reals en la vida diària, i que tornen prompte a arxivar l'après, sense arribar a usar-lo. Fins i tot quatre anys d'escolaritat són insuficients per a assegurar una alfabetització i una educació bàsica sòlida entre xiquets, jòvens o adults. Un estudi regional sobre analfabetisme funcional, realitzat per l'Oficina per a Amèrica Llatina de la UNESCO en set països de la regió (Infant, 2000) va concloure que per a aprendre a llegir i escriure amb sentit es requereixen (a) si més no 6 o 7 anys d'escolaritat i 12 anys per a dominar ambdós processos, i (b) usar la lectura i l'escriptura dins i fora de l'escola, en diferents contextos com la llar, el treball, les relacions socials, etc. En altres paraules: no n'hi ha prou amb accedir a l'alfabetització i a determinat nivell educatiu per a considerar a una persona "alfabetitzada"; els qui saben llegir i escriure és perquè són usuaris actius de la llengua escrita.

D'ací la necessitat de planificar alfabetització, "postalfabetització" i educació bàsica de jòvens i adults conjuntament, com un continu, i no recent en concloure la primera. D'ací la importància d'oferir en tot programa no només *materials per a aprendre a llegir* (cartilles i manuals programats) sinó *materials per a llegir*. D'ací la imperiosa necessitat d'articular polítiques i programes d'alfabetització amb polítiques i plans de lectura, de desenvolupament de l'escriptura, d'accés al periòdic i altres mitjans de comunicació, a biblioteques, centres informàtics, etc.

L'expansió de l'escolaritat en els últims trenta anys en els països del Sud, especialment a Amèrica Llatina i el Carib, ha ampliat la població alfabetitzada, especialment entre les generacions més jòvens. D'altra banda, l'accelerada expansió de les modernes tecnologies d'informació i comunicació (TIC) - sobretot els telèfons cel·lulars, les computadores i Internet - a partir de la dècada de 1990, ha estimulat i diversificat la necessitat i la pràctica de llegir i escriure entre milions de xiquets, jòvens i adults. En conseqüència, les definicions, necessitats, competències i usos de l'alfabetització s'han ampliat i es tornen cada vegada més complexes, incloent ja l'àmbit de la cridada "alfabetització digital".

En el món actual, llegir i escriure comprensivament no és suficient. Usar la lectura i l'escriptura de manera productiva en la vida diària, per a fins personals i socials, tampoc és suficient. L'ingrés a la "Societat de la Informació" (SI) exigeix, més que mai, que xiquets, jòvens i adults aprenguen a relacionar-se amb la informació i el coneixement de manera raonada i crítica, aprenguen a produir el seu propi coneixement, aprenguen a investigar, a identificar, avaluar, seleccionar i usar la informació a la qual estem exposats en els mitjans massius, en el carrer, o en Internet.¹⁶

University Press.

¹⁶ Algunes comunitats de tradició anglosaxona vinculades amb les TIC, especialment els bibliotecaris, utilitzen el terme "alfabetització informacional" ("information literacy") per a referir-se a aquesta sèrie de competències. Una "persona alfabetitzada en termes informatius" ("information literate person") es defineix com algú "que pot reconèixer quan es necessita la informació i té l'habilitat per a localitzar, avaluar i usar la informació de manera efectiva". Vegeu American Library Association, <http://cybrary.uwinnipeg.ca/about/accessservices/il/standards.cfm>



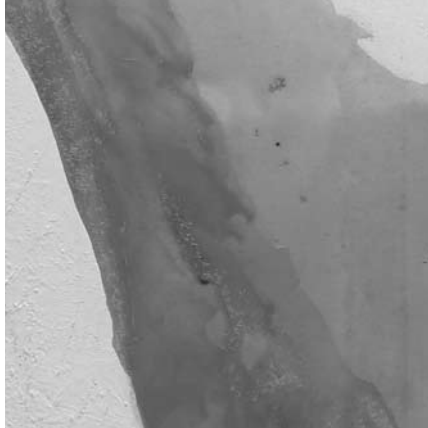
Formar lectors crítics - de la paraula i del món, com deia Paulo Freire - ha estat un objectiu explícit en els currículums avançats, tant en els sistemes escolars com en els de campanyes i programes d'alfabetització d'adults en tot el món. En l'actualitat, la formació de lectors crítics té més importància que mai, donada l'expansió sense precedents de la informació i el coneixement i dels mitjans per a difondre'ls. Òbviament, desenvolupar el pensament complex i el pensament crític va molt més allà d'aprendre a llegir i escriure; és part de la missió d'una bona educació bàsica que es perllonga com aprenentatge al llarg de tota la vida, en la família, en la comunitat, en el treball, en la participació ciutadana.

En resum: l'alfabetització ja no pot concebre's com un aprenentatge terminal sinó tot just com una porta d'entrada, ja no pot veure's com una etapa d'aprenentatge sinó com un procés d'aprenentatge que passa per diferents moments i nivells i que es perllonga al llarg de tota la vida. És difícil imaginar i fins i tot identificar avui persones sense cap contacte amb o coneixement sobre el llenguatge escrit. D'altra banda, entre la persona considerada analfabeta i la persona considerada alfabetitzada existeixen múltiples graus de domini i ús de la lectura i l'escriptura. Termes com "alfabetització bàsica", "alfabetització inicial", "analfabetisme funcional", "neoalfabetitzats" o "semialfabetitzats", "postalfabetització", entre uns altres, expressen d'alguna manera la necessitat d'anar més enllà de la dicotomia simplista analfabet/alfabetitzat i de reconèixer els vincles estrets entre alfabetització i aprenentatge al llarg de tota la vida.

BIBLIOGRAFIA

- Banc Mundial. 1996 . *Prioritats i Estratègies per a l'Educació*. Washington, D.C.
- CARR-HILL, R. (ed). 2001 . *Adult Literacy Programs in Uganda: An Evaluation*. Washington: The World Bank.
- CEPAL. 2000 . *La bretxa de l'equitat. Una segona avaluació*. Santiago.
- FERREIRO, E. 2000. "Llegir i escriure en un món canviant", Exposició en el Congrés Mundial d'Editors (Buenos Aires, 1-3 maig, 2000) en: *Novetats Educatives*, Núm. 115 Buenos Aires.
- FERREIRO, E.; Navarro, L.; Vernon, S.; Loperena, M.L.; Taboada, I.; Corona, I.; Hope M.I.; Vaca, J. 1992 . *Els adults no alfabetitzats i les seues conceptualitzacions del sistema d'escriptura*, Quaderns d'Investigació Educativa, Núm. 10 . Mèxic: DIE.
- IBE-UNESCO/UNICEF. 1996 . *Repetició escolar: Una perspectiva global*. Ginebra.
- INFANT, E. (coord.). 2000 . *Alfabetisme funcional en set països d'Amèrica Llatina*. Santiago: UNESCO-OREALC.
- LAUGLO, John. 2001 . *Engaging with Adults. The Case for Increased Support to*

- Adult Basic Education in Sub-Sahara Africa*. Africa Region Human Development Working Paper Series. Washington D.C: Africa Region The World Bank.
- LIND, Agneta; Johnston, Anton. 1990 . *Adult Literacy in the Third World, A review of objectives and strategies*. Stockholm: SIDA.
- MANLY, Jennifer J . et.al. "Effect of literacy on neuropsychological test performance in nondemented, education-matched elders", in Journal of the International Neuropsychological Society (1999), 5: 191-202 Cambridge University Press.
- OXENHAM, John.; Aoki, Institutriu. 2001 . *Including the 900 Million+*. Washington, D.C.: World Bank.
- OXENHAM, John; Diallo, A.H.; Katahoire, A.R.; Petkova-Mwangi, A.; Sall, O. 2002 . *Skills and Literacy Training for Better Livelihoods. A Review of Approaches and Experiences*. Washington: Africa Human Development Sector, Africa Region, The World Bank.
- TORRES, Rosa María. 1995. "El dret de xiquets i xiquetes a una educació bàsica", en: *Education News*, Núm. 14 . Nova York: UNICEF. http://www.fronesis.org/rmt_textos.htm
- TORRES, Rosa María. 1990 . *Informe final d'avaluació. Campanya Nacional d'Alfabetització "Monsenyor Leonidas Proaño" (1988-1990)*. Quito: Ministeri d'Educació i Cultura / UNICEF. http://www.fronesis.org/ecuador_cna.htm
- TORRES, Rosa María. 2001 . *Alfabetització per a Tots*. Document Base de la Dècada de les Nacions Unides per a l'Alfabetització (2003-2012). Preparat per a la Divisió d'Educació Bàsica de la UNESCO, París. http://www.fronesis.org/imagen/rmt/documentosrmt/UN_Decada_Alfabetizacion.pdf
- TORRES, Rosa María. 2004 . *Lifelong Learning in the South*. Stockholm: Sida Studies Núm. 11. <http://www.fronesis.org/libreriarmt.htm>
- TORRES, Rosa María. 2005 . *Justicia educativa i justícia econòmica: 12 tesi per al canvi educatiu*. Madrid: Moviment Internacional Fe i Alegria/Entreculturas. <http://www.fronesis.org/libreriarmt.htm>
- UNDP. 2001 . *Human Development Report 2001*. Nova York. <http://hdr.undp.org/hd/>
- UNESCO. 2006 *Informe de Seguiment de l'Educació d'Adults en el Món "L'alfabetització: Un factor vital"*. París. http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=43009&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html



Llibres

EMPRESSES D'AMOR I DE DINERS. Creació social i filosofia de l'educació.

Antonia de Vita
Edicions del CREC. 2006

Davant la precarització del treball, davant la incertesa generalitzada tant en els treballs ocupats per joves que s'incorporen quan poden al món del treball, com per als homes i dones de més edat, incorporats a uns llocs de treball amb risc de canvis: deslocalitzacions, tancaments, regulacions ... davant un món del treball que està ocasionant una incertesa cada vegada més gran, ens trobem davant d'un llibre que sense amagar, ni

ocultar aquesta realitat, analitza, i proposa la creació social, la creació d'empreses amb altres objectius, amb altres sentits.

És clara la força que genera i té aquest sistema econòmic capitalista a tot temps, que necessita persones a tot temps, a més a més polivalents, i que tot ho utilitza per a un guany sense límits, que produeix una alienació sense límits, una precarietat sense límits, i que va classificant les persones en categories i delimita fins i tot els imprescindibles i els que no serveixen al sistema i són rebutjables ... és el capitalisme.

Possiblement des d'aquesta realitat cada vegada més visible i ofegadora de vida, aniqui-

ladora de sentits i de projectes, per tots els treballadors/es tant d'empreses públiques o privades, es que va generant-se una gran incertesa que produeixen les relacions de lluites i de competició entre el mateixos treballadors/es, potenciades per les relacions jeràrquiques, de domini i de control que tenen les empreses i que provoquen un gran malestar, patiment i dolor en els homes i dones treballadores, Treballs on majoritàriament prima la lluita, la crítica a l'altre, la desconfiança, just també en empreses que tenen com a objectiu guanyar els màxims diners, sense límits, amb productes que no mesuren que produeixen, que no importa si el

que fan és bo o dolent per a les persones, per a la societat, per al medi ambient, (aliments transgènics, toxicitats, despesa energètica, contaminació etc.) productes de guany per a uns pocs i productes de pèrdua d'alguna cosa important per a la majoria.

L'acceptació d'eixa realitat sense sentit, sostinguda per hòmens i dones que entenen que no hi ha altres possibilitats de treball i de vida, va erosionant el món, les relacions i la convivència: és el guany del més fort, el guany del més hàbil, el guany sempre d'u sobre altres ... cercle que torna i torna com una roda al mateix punt i sense eixida: generant la impossibilitat d'imaginar, de desitjar, de crear, de somniar una altra realitat d'empresa, de treball i de vida.

Però Antonia de Vita ens va mostrant amb claredat en aquest preciós llibre una història viva, lúcida i aclaridora: ja en temps passats existiren altres empreses i existeixen ja altres empreses que pretenen bens socials i col·lectius, bens materials i immaterials, empreses on els diners són importants, però que davant dels diners existeix a la base, una o a més relacions significatives, que han tingut i tenen el desig de creació d'un altre ordre: d'un altre ordre d'empresa, d'un al-

tre ordre de relacions de treball, d'un altre ordre de mercat i d'intercanvi, ... empreses que generen un ordre nou, una creació social.

Ajuntar economia i amor, com ens assenyala l'autora per tal de fer possible la creació social, ens resulta una relació estranya, rara, ja que s'ha perversit la relació amb els diners, i les relacions en el treball, Però des d'ahí, l'autora va mostrant-nos la realitat i la pràctica política de les empreses socials, i diu que son empreses socials perquè *"construeixen societats i socialibilitats, lligams i teixit, llengua no comercialada, posen en paraules públiques un treball de cura, es converteixen en empreses de cosa i casa pública."*

Ens va assenyalant un camí d'estar i treballar junts i juntes, amb projectes socials que pretenen la millora del context, associant-se per compartir un passió, associant-se lliurement amb el desig de responsabilitzar-se i de compartir vida i somnis.

Cal llegir el llibre per tal de conèixer eixes experiències, on es veu que podem crear i fer, construir i constituir, que és possible partint dels desitjos i de les necessitats profundes i compartides de crear una vida humana i humanitzadora, sent respon-

sables del que fem i del que dia rere dia anem fent *"amb un desig de formar part i amb el desig de ser en primera persona"*, possibilitant vides associades i projectes col·lectius, en definitiva, mostrant-nos que una vegada més la vida sempre sorgeix, just des d'aquest món de capitalisme extrem que ens anul·la, i serà des d'ahí, des d'eixa indignació, explotació i deshumanització que estem vivint, des del qual es farà possible que isquen a la llum, *"les empreses d'amor i de diners"*, com Antonia de Vita ens el mostra, amb cura i amb lucidesa en aquest magnífic llibre.

Dolors Monferrer

LA GESTIÓN ESCOLAR DE LOS CAMBIOS DEL CURRÍCULUM EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA.

**Francisco Beltrán Llavador (coor.)
Miño y Dávila editores, 2006**

Aquest llibre tingué el seu origen en la investigació inserida dintre del projecte "la gestió escolar com escenari d'innovació educativa", patrocinat per l'Organització d'Estats Iberoamericans i que es duqué a terme simultàniament i coordinadament amb equips d'investigadors argentins, brasilers i mexicans. Dintre d'aquell projecte, la investigació està circumscrita a la ciutat de València i fa referència a les estratègies realitzades pels centres educatius, que imparteixen Educació Secundària obligatòria, per a implementar les reformes, canvis o innovacions associades a principis polítics que nodreixen les reformes educatives.

En altres paraules, indaga com la gestió de les institucions educatives, a través d'aquelles estratègies articulades per les seues agències i nivells, possibiliten o limiten els discursos político-burocràtics de les reformes.

Sense menysprear cap de les parts del llibre, perquè totes estan relacionades i conformen una unitat indissoluble, començarem per destacar el primer capítol que, a més de sustentar el marc

teòrico-conceptual, proporciona uns coneixements bàsics sobre allò que constitueix el currículum comú, la comprensibilitat. Aquesta, com afirma Francisco Beltrán, parteix del supòsit segons el qual "l'ensenyament escolar hauria d'oposar-se a, i fins i tot corregir, l'estratificació social i que podria fer-ho promovent la mobilitat social des de principis d'equitat. Els paràmetres organitzatius mitjançant els quals allò hauria d'acomplir-se eren el programa d'estudis (diversificació curricular que permetera la mobilitat vertical i horitzontal dels estudiants a través d'itineraris alternatius flexibles) i els agrupaments corresponents (que donarien oportunitats per a què interactuaren estudiants amb diferent base acadèmica, interessos, habilitats, etc., reduint antagonismes associats a les artificials barreres socials".

Amb tot això es pretenia enllestir el principi d'igualtat d'oportunitats a la vegada que donara pas a la diversitat existent. A partir de la introducció sobre el currículum comú, currículum bàsic, "core currículum" (currículum nuclear), en el qual es descriu resumidament que és, com es defineix, com es justifica, els criteris, les categories i les maneres d'organització del currículum, desenvolupa els principis bàsics de

la comprensibilitat i quins d'ells constitueixen un repte per als centres educatius. Posteriorment realitza una excel·lent lectura sobre la reforma comprensiva a Espanya i, sobretot, explicita les teories per interpretar la política, les reformes, els canvis i les innovacions en els centres i en el sistema educatiu. Fins i tot, m'atreveiria a afirmar que el treball s'aproxima a la perspectiva post-estructuralista, la qual, com s'afirma, "parteix de la comprensió i l'acció dels propis agents qui reinterpreten els propòsits del canvi i les seues estratègies; cadascun dels processos de canvi se n'esdevé del valor de les seues peculiaritats diferencials i els elements definitòris del currículum són les experiències i vivències dels propis subjectes en la mesura en què tradueixen discursivament altres estructures dominants, ja siguin polítiques, laborals o culturals".

Qüestions com la institucionalització de la innovació i els canvis, les característiques i els dilemes que se n'esdevenen, les "gramàtiques" funcionals dels centres, les cultures arrelades en ells, així com el professorat com a agent d'innovació curricular i tot un seguit valuos de referències bibliogràfiques conforma una línia argumentativa indispensable per a qualsevol altra investigació sobre

l'educació. Acaba, el primer capítol, amb algunes de les claus metodològiques. S'exposen les premisses, les hipòtesis i els objectius de l'estudi així com també l'estratègia d'investigació més adient, l'estudi de casos. El qual els ha permés una detallada anàlisi, a partir de les dades recollides a través de les metodologies de l'observació, de l'ús de les entrevistes, d'anàlisi de documents i de grups de discussió. Tal com insisteix el coordinador, la intenció de l'estudi no són els centres escolars estudiats sinó la "comprensibilitat en l'Educació Secundària Obligatoria", de la seua gestió com escenari d'innovació educativa. Segurament per això, els criteris de selecció del vuit centres educatius foren tan oberts.

Respecte a l'anàlisi de les dades obtingudes, cal destacar el feed-back en la recollida i en l'estudi d'acord amb les categories de polítiques (comprensibilitat), de reformes, de gestió i d'innovació. L'anàlisi de cadascuna constitueix el cos central del llibre, capítols quatre i cinc; i a partir del seu últim nivell, articulacions macro-micro política i sostenibilitat, s'enuncien les conclusions que, a manera de "síntesis oberta", es desenvolupa en el capítol sis del llibre. Tanmateix, trobe a faltar les "veus" de l'alumnat o d'"ex-

alumnes" en les dades recollides i en la participació dintre de les metodologies utilitzades.

Els capítols dos i tres del llibre constitueixen una magnífica descripció tant del context de la reforma a la Comunitat Valenciana, en la qual destacaria el funcionament organitzatiu dels IES, com la descripció dels centres on es treballa la vessant pràctica de l'estudi. Com hem dit, els capítols quatre i cinc, la complicitat política en les reformes escolars i les racionalitats polítiques de la gestió del currículum comú i les seues innovacions, són el cos del llibre i on es recopilen i analitzen sistemàticament totes les dades. Cal assenyalar, els substanciosos i interessants textos entrecometes dels grups de discussió i de les entrevistes, sobretot, perquè es recullen les "veus" de persones implicades, fins i tot amb responsabilitat política en la reforma. La cultura organitzativa i, dintre d'ella, les pautes d'actuació, de creences i compromisos personals i col·lectius, és analitzada de manera exhaustiva. A més, a través del text, s'aporten comentaris propositius per comprendre, però també per superar les mancances procedents d'aquelles racionalitats de les polítiques reformadores i de la seua gestió del currículum.

Tal com mostra i demostra l'estudi, el principi de comprensibilitat, que se suposava era la línia directriu de la praxi educativa, ha esdevingut en una degradació en els centres, tot i estar sustentada per normatives administratives. Malauradament, com diu el text, "una comprensibilitat pensada per a afavorir els pobres s'ha convertit en èxit per als rics i ara, en una reacció bastant comprensible, es denigra pels públics escolars que s'han sentit, una vegada mes, traïts i abandonats".

Finalment, com recull encertadament Francisco Beltrán, "convindria no oblidar que ja Dewey (1904) plantejava, ara fa un segle, que allò més necessari per a canviar l'educació no és ensenyar els professors que facen les coses com es degut, sinó ensenyar-los que canvien el concepte mateix de l'educació". Per tant, estem parlant d'una obra política i crítica que, encara que se centre en l'ensenyament de secundària, resulta imprescindible com a referent i referència bibliogràfica en totes les instàncies administratives, formatives, investigadores, docents... i, en definitiva, en tot debat públic sobre l'educació.

*Agustí Pascual Cabo
Universitat de València*

Dialògica

Educació al llarg de la vida en la Universitat de València: un passeig per l'exposició el Viatge de la nau gran.

José Beltrán Llavador. Cap d'Iniciatives Culturals de la Nau Gran als Pobles. Universitat de València.

Sacramento Pinazo Hernandis. Cap d'Iniciatives de la Nau Gran. Universitat de València.

Comissaris de l'exposició El viatge de la Nau Gran

Invitació al viatge

Des de fa un poc més d'una dècada, l'educació de persones adultes està trobant també un espai propi en la Universitat. En esta, els programes universitaris per a majors constitueixen un viver d'experiències i un autèntic laboratori social. En el cas de la Universitat de València, l'experiència amb la població adulta, encara que molt recent des de la seua implantació, està cobrant cada vegada major relleu. La importància d'esta iniciativa ha sigut reconeguda per la mateixa Universitat, que ha volgut mostrar l'evolució d'este Programa i les seues amplíssimes possibilitats per a la vinculació social en una exposició temàtica.

En el que segueix presentarem, de manera sumària, alguns dels elements que han acompanyat en uns casos, i integrat en d'altres, l'exposició institucional sobre el Programa Universitari per a Majors (PUM) de la Universitat de València, que rep la designació de La Nau Gran. Esta exposició, denominada *El viatge de la Nau Gran*, va tindre lloc en la sala Taurus de la seu històrica de la Universitat (C/Universitat, 2), entre el 19 de desembre de 2006 i el 21 de gener de 2007.



L'exposició ha estat acompanyada d'un entorn de propostes diferents, cada una de les quals pretén oferir aproximacions distintes i complementàries. Així, s'ha elaborat un llibre, amb el mateix títol que el de l'exposició, en el qual han participat autors amb experiència en la docència universitària de persones majors, però també han participat alguns estudiants del mateix programa per a parlar de les seues impressions al seu pas per aquest.

El llibre *El viatge de la Nau Gran* s'estructura en tres grans apartats:

-El primer d'ells, denominat *Mirades a la Nau Gran* recopila algunes *peces de vida*. Estes peces configuren una perspectiva polièdrica, amb múltiples arestes, que contribueixen a enriquir les aproximacions al programa universitari per a majors. Ací ens trobem amb perspectives disciplinàries i acadèmiques distintes, de diferents docents universitaris, però també amb el sentit i la sensibilitat d'alguns estudiants de la Nau Gran, les paraules dels quals tenen valor d'estar escrites des del cor. Podem destacar d'entre estes aportacions la del catedràtic jubilat de la Universitat de Barcelona, professor emèrit i actualment Honoris Causa per la Universitat de Sevilla, el doctor Miguel Siguán, exemple viu de navegant incansable i escriptor fecund.



-En la segona part, el llibre ofereix una sèrie de *Camins de la Nau Gran*. Estos camins -alguns iniciats i transitats, altres per descobrir i recórrer- descriuen l'escenari de què va partir la Nau Gran en 1999. El xicotet vaixell ha anat ampliant la seua capacitat de càrrega fins a albergar a més de mil navegants, projectant noves singladures per a un futur no molt llunyà, desplegant veles i conjurant els favors del vent. Com a testimoni d'algunes de les iniciatives que han acompanyat els itineraris de la Nau Gran, s'ha volgut invitar algunes professores i professors que els han dut a terme amb entusiasme i que són, a més, caps d'itineraris i coordinadors.

-En la tercera part, *Experiències de la Nau Gran*, professors de les diferents assignatures, professors dels tallers de Nau Gran d'Hivern i Nau Gran d'Estiu, dels clubs d'escriptura i de lectura, coordinadors dels cicles de conferències, etc. relaten en primera persona la seua vivència.

D'altra banda, el Taller d'Audiovisuals de la Universitat de València ha elaborat un documental audiovisual en què es plasma, amb imatges ben eloqüents, la vida quotidiana dels estudiants de Nau Gran, i del qual oferim el guió que fa de fil narratiu. A més d'estos dos elements, s'ha confeccionat un *Quadern de bitàcola*, incloent tres breus relats i testimonis de dos estudiants i un professor respectivament que narren les seues vivències en la Nau Gran, i inviten els lectors a participar-hi, escrivint retalls de les pròpies vides.

Aprofitant el marc d'esta exposició, el vicerectorat de Cultura ha dirigit el concurs de felicitació nadenca als estudiants de Nau Gran, a fi de felicitar la comunitat universitària amb la targeta guanyadora.

Al mateix temps, alguns dels elements d'esta exposició pretenen ser itinerants i serviran com a carta de presentació per a desenvolupar algunes iniciatives de Nau Gran en els pobles i comarques de València.



Finalment, l'Aula de Cinema de la Universitat de València ha organitzat un xicotet cicle de cine -*Trobades amb la gent gran*- amb l'emissió de quatre suggeridores pel·lícules en la mateixa seu de la Universitat: *Perquè no m'oblides*, *Una història vertadera*, *Primavera, estiu, tardor, hivern...i primavera*, *Les ales de la vida*. Aprofitant esta exposició, a més, s'inicia un intercanvi amb estudiants del Programa Universitari per a Majors de la Universitat de Conca 'José Saramago', que duren a terme una visita de dos dies a la Universitat i a la ciutat de València.

El viatge de la Nau Gran

La informació sobre esta exposició es pot trobar en la pàgina web de la Universitat de València (www.uv.es/cultura). El text de presentació en aquesta és el següent:

"Esta exposició pretén oferir una aproximació temàtica al Programa de la Nau Gran (dirigit a estudiants majors de 55 anys) de la Universitat de València. Utilitzant la metàfora del viatge com a fil conductor, l'exposició és una invitació oberta a conèixer la Nau Gran i a participar-hi. En el seu disseny i concepció col·labora una àmplia comissió intergeneracional composta per estudiants de Nau Gran i de titulació.

La Nau Gran va iniciar el seu camí en 1999, sumant-se, de manera decidida, als anomenats Programes Universitaris per a majors (PUM) que llavors començaven a implantar-se en bona part de les universitats espanyoles. Des d'eixe primer any fins al present curs acadèmic la Nau Gran ha passat de 70 a quasi 1.000 estudiants. En l'actualitat constitueix una de les referències més importants per a la resta d'universitat del país.

La Universitat de València, sensible a les polítiques d'educació al llarg de la vida, ha estat donant impuls des dels seus inicis a la iniciativa de la Nau Gran, considerada com una autèntica aventura cívica. Amb ella la Universitat s'encamina cap al futur reconeixent el valor social que té la memòria viva dels nostres majors i assumint la importància creixent d'este segment de població.

Per això, en correspondència amb l'increment d'estudiants també han crescut els itineraris -set hui en dia- en què poden participar els estudiants de Nau Gran, comprenent els diferents campus de la Universitat: Burjassot, Blasco Ibáñez, Tarongers. Els estudiants de la Nau Gran conviuen quotidianament en aules i espais propis però també, i sobretot, en llocs compartits amb la resta d'estudiants. La trobada d'estudiants de diferents edats està canviant el paisatge de la nostra Universitat, propiciant un ric diàleg intergeneracional.

L'exposició es planteja com un passeig o viatge a través de diferents àmbits temàtics. Dins d'estos, una mirada retrospectiva ens mostra, per exemple, els precedents de l'actual Nau Gran a partir de les primeres experiències d'extensió universitària, i recrea visualment l'educació dels nostres majors des del segle passat fins als nostres dies. També s'ofereix informació sobre l'evolució d'esta iniciativa institucional i sobre una sèrie de projectes a desenvolupar per a ampliar, diversificar i enriquir la seua oferta. En alguns pa-

nells es presenten les relacions entre Nau Gran i la cultura, la investigació, la qualitat de vida en la vellesa, la participació i el compromís social. En altres, s'emmarca esta iniciativa en una perspectiva europea i internacional. Els protagonistes d'esta exposició són els mateixos estudiants de Nau Gran, i per això es presenten gràficament alguns relats i fragments de les seues vides. L'exposició també inclou espais per a la participació, testimonis i suggeriments dels visitants i estarà acompanyada de cicles de cine, conferències, activitats, etc."

Un passeig per l'exposició

A manera d'il·lustració, mostrarem a continuació el text d'alguns dels panells que formen part d'esta exposició

Panell informatiu i enumeratiu:

7 itineraris, tres cursos, 900 hores de docència, 3 campus, 38 titulacions implicades, 82 assignatures introductòries per a Nau Gran, 400 assignatures optatives, 144 professors, assignatures de lliure elecció; cicles de conferències 'Temes d'Actualitat en Ciències', 'Salut i Qualitat de Vida', 'Pensar la nostra Societat'; visites culturals, a les biblioteques universitàries, a la cartoteca; participació en congressos, projectes d'investigació I+D+i, convenis de col·laboració; voluntariat cultural, participació ciutadana; cursos de psicologia, cine, astronomia, promoció de la salut, informàtica, entrenament de la memòria, art, autoaprenentatge de la llengua; club d'escriptura, de lectura, de GeoGrans -Geògrafs i Caminants-; excursions guiades; Nau Gran d'Hivern, Nau Gran d'Estiu; esports; 7 itineraris, tres cursos, 900 hores de docència, 3 campus, 38 titulacions implicades, 82 assignatures introductòries per a Nau Gran, 400 assignatures optatives, 144 professors, assignatures de lliure elecció; cicles de conferències 'Temes d'Actualitat en Ciències', 'Salut i Qualitat de Vida', 'Pensar la nostra Societat'; visites culturals, a les biblioteques universitàries, a la cartoteca; participació en congressos, projectes d'investigació I+D+i, convenis de col·laboració; voluntariat cultural, participació ciutadana; cursos de psicologia, cine, astronomia, promoció de la salut, informàtica, entrenament de la memòria, art, autoaprenentatge de la llengua; club d'escriptura, de lectura, de GeoGrans -Geògrafs i Caminants-; excursions guiades; Nau Gran d'Hivern, Nau Gran d'Estiu; esports...

Panell de presentació

Volem invitar-los a creuar fronteres acompanyant-nos a un viatge singular, el viatge de la Nau Gran. La Nau Gran és la que alberga en el seu espai la gent gran -els grans-, els estudiants amb més de cinquanta-cinc anys, convertits en insòlits navegants.

Per què este barco per als nostres majors en el si de la Universitat? A les persones més joves els pot paréixer llunyà l'horitzó en què un ha d'aconseguir l'edat de l'experiència, creuant allò que Dant anomenava "la meitat del camí". En canvi, les persones que fem entrada o estem instal·lats en l'edat madura, potser contemplem d'una altra manera este viatge. Perquè este viatge no és ociós ni capritxós, encara que ens regale amb grates sorpreses i amb merescuts plaers. Sorgeix per a crear oportunitats, convertides en valuoses ocasions per a l'aprenentatge.

En este viatge tots aprenem de tots perquè cadascú partim de móns diferents, i compartim, a través de llocs de trobada, un mateix món. La Nau Gran és un encreuament de camins, un projecte en què es dóna

cita la memòria i l'esperança, la realitat i la utopia, el fet de navegar que es fa itinerari en navegar.



Les imatges que ens acompanyaran ens diuen, amb tota la seua callada eloqüència, que els subjectes de la Nau Gran són persones amb moltes i bones històries viscudes i per viure, amb moltes i bones experiències atresorades i esperant ser compartides. Subjectes amb una poderosa presència conquistada a base de perdó i de paciència, de rebel·lia i de comprensió davant de l'època en què van nèixer i davant del moment en què viuen ací i ara, com cada dia, començant de nou.

Panells retrospectius:

a) L'educació, en un temps i un país

L'educació dels nostres majors reflecteix molt bé els canvis, tan profunds com diversos, que s'han produït, parafrasejant Vicent Andrés Estellés, en un temps i un país. Un temps, ordit de paraules i de silencis; i un país, perplex entre la utopia i la realitat.

Moltes de les persones que estan promptes a aconseguir o que ja han sobrepassat els 70 anys han conegut períodes importants en l'escenari internacional i en la història d'Espanya. Tots ells han atresorat en el curs de les seues vides temors i esperances, memòries i experiències. Han sigut actors i testimonis vius d'un tros de la nostra Història, perquè han travessat els seus carrers, tal com ara travessen, en una nova pàgina, els campus de la nostra Universitat.

I tots ells han rebut, amb presències i absències notables, i amb asimetries destacables, una educació sentimental. De manera que una mirada retrospectiva a l'educació del segle XX al nostre país ens proporciona un inventari del que vam ser, d'allò que vam poder ser, del que ara som. Alguns dels nostres majors han arribat a viure la promesa de la República, trencada per una cruenta Guerra Civil, que va servir de preludi a massa dècades d'obscurantisme. I després, no fa tant, quasi tots podem comptar i comptar-nos els passos cap a un país que, afortunadament, ja no és el que era.

En eixa llarga seqüència l'educació ha servit per a reprimir i alliberar, adoctrinar i emancipar, adaptar i reformar. Hem passat del despotisme il·letrat a la universalització de l'escola pública; de la lletra amb sang entra al plaer de la lectura; d'institucions segregadores, on la dona quedava relegada, a plans coeducatius i que fomenten la igualtat d'oportunitats.

En l'espai de la democràcia l'educació és, ací i ara, un instrument per a la democràcia, un exercici de ciutadania i un dret de tots que ja no es deté en un tram de la nostra joventut, sinó que tendeix a prolongar-se al llarg de la vida.

Com es pot veure en este viatge que acaba d'iniciar, no hi ha edat per a aprendre. L'educació és educar-se.

(Els panells juguen amb imatges fotogràfiques de contrapunt de passat i present, així com amb tres vitrines que contenen documents que pretenen recrear l'atmosfera educativa dels nostres majors: llibres, quaderns i objectes escolars, documents de carnets, de llibres d'escolaritat, mapes, jocs, útils didàctics).



b) Panell cronològic sobre alguns precedents de l'educació d'adults en el marc universitari.

1902. Primer curs d'Extensió Universitària

1903. Blasco Ibáñez crea la Universitat Popular

1931. Decret de 29 de maig que crea, dependent del Ministeri d'Instrucció Pública, un Patronat de Missions Pedagògiques encarregat de difondre la cultura general, la moderna orientació docent i l'educació ciutadana en aldees, viles i llocs

1932. Orde d'1 de desembre relativa a l'ensenyança de persones adultes en les escoles de primera ensenyança

1933. Projecte de Llei de Reforma Universitària (17 de març) de Fernando de los Ríos. Els fins de la Universitat han de ser, entre altres, la difusió pública de tot el que constitueix l'organisme de la cultura

1936. Decret de 21 de novembre, firmat per Manuel Azaña, que permet la posada en marxa de l'Institut Obrer de València, destinat a la formació de treballadors joves i adults que no havia tingut accés a una ensenyança superior

1937. Decret de 4 d'agost. La secció femenina canalitzarà la seua missió a la creació de models de formació política i social i de tarannà no sols professional de la dona espanyola

1937. Les Milícies de la Cultura (Decret de 30 de gener) i les Brigades Volants (Orde de 20 de setembre) mamprenen campanyes d'alfabetització per mitjà de xicotetes cartilles com la *Cartilla escolar antifeixista* (1937)

1939. Projecte de Llei de Reforma Universitària (25 d'abril)

1943. Llei de 29 de juliol sobre Ordenació de la Universitat Espanyola, que "naix com a corporació a què l'Estat confia una empresa espiritual: la de realitzar i orientar les activitats (...) amb la norma de servici que imposa l'actual Revolució espanyola."

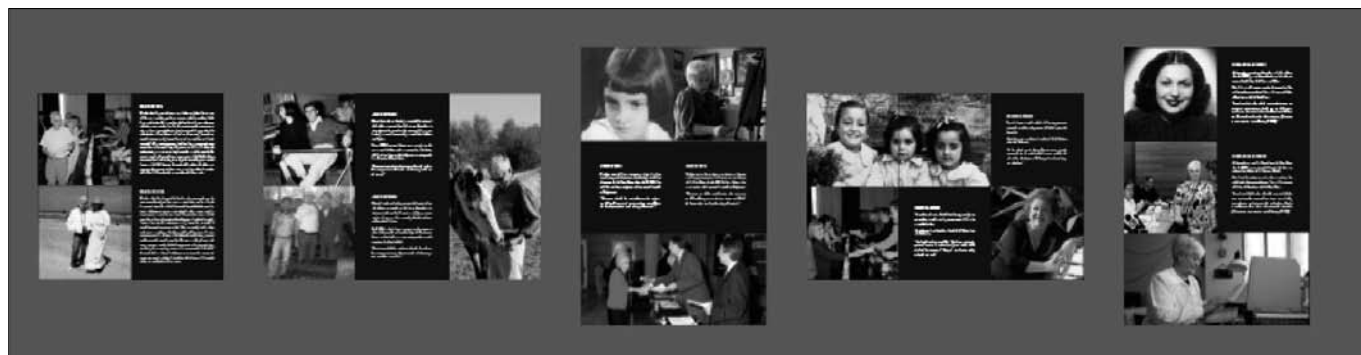
1945. Llei de 17 de juliol d'Educació Primària, una de les mostres més significatives de l'educació del nacionalcatolicisme

1950. Creació de la Junta Nacional contra l'Analfabetisme

- 1956. Es creen les Universitats Laborals per a "educar, ensinistrar la joventut en l'orde humà, professional i tècnic"
- 1963. Campanya d'alfabetització
- 1965. Llei de 21 de desembre que reforma i modifica la Llei d'Educació Primària de 1945
- 1970. Llei General d'Educació (4 d'agost) del ministre Villar Palasí
- 1981. Orde de 23 de novembre sobre centres d'educació permanent d'adults (AU) en el nivell d'educació general bàsica.
- 1983. Llei de Reforma Universitària (LRU)
- 1990. Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE)
- 2004. Llei Orgànica de Qualitat de l'Ensenyança (LOCE)
- 1999. S'inicia el Programa de la Nau Gran en la Universitat de València
- 2006. La Nau Gran compta amb una matrícula que supera els 1000 estudiants
- 2007. La Nau Gran continua ampliant la seua oferta cap als pobles
- 2010. La Nau Gran també s'incorpora al procés de convergència europea

Panells de testimonis gràfics

Relats de vida: Del record a la memòria viva



El relat de vida, en seguir les empremtes i les traces d'allò que recordem, es basa en una autèntica exploració de la memòria viva. Quan parlem de l'activitat de recordar ens referim a un procés singular de rememoració: rememorar és una forma especialment rica i personal de recordar, i fa referència col·loquialment a "reviure el passat", "pensar en aquells temps que", "recordar quan" o senzillament, "tindre records". D'esta manera, implica una miqueta més que recordar un fet autobiogràfic, com el que suposa recordar el lloc i la data de naixement, encara que ningú recorda aquella ocasió. En eixe sentit, el record com a rememoració apel·la directament a la memòria viva, és a dir, a la memòria, recuperació i recreació del que viu. A través dels relats de vida som capaç de reconstruir les nostres vides mateix, dotant-les del relleu i del sentit únic que qualsevol vida mereix.

Este contar les coses amb una mirada pròpia, que intervé en allò que mira, possibilita el diàleg, l'entrecreuament, entre diferents descripcions, relats o narracions. De manera que, llocs en interrelació, la

qual cosa podria passar per un mer *monòleg* o discurs propi, es converteix en *diàleg*, en el sentit original de *dialèctica*, de contrast entre diferents punts de vista. D'esta manera, la realitat descrita i viscuda, no corre el risc de veure's reduïda a una sola dimensió, sinó que se'ns mostra, polièdrica, en tota la seua complexitat.

Estos xicotets relats són, en definitiva, trossos de vida i d'escriptura que permeten l'obertura del text al context, que tendeixen ponts entre les paraules i el món i que restauren la dignitat de la memòria enfront de les conjures de l'oblit.

(En esta ocasió, es presenten tres seqüències de 4 subjectes fotografies corresponents a la seua infància o joventut, al seu pas per Nau Gran, i al moment present: Les persones triades són Joan Bertomeu, electricista i cooperador al seu pas per Nau Gran en un projecte de desenvolupament rural a Perú; Aurora Vigal, estudiant de Nau Gran i reputada pintora; Encarna Gómez, que sempre havia desitjat estudiar i ara combina estudis de Nau Gran amb tasques de voluntariat cultural en la Universitat; María Creu Albert, aficionada a l'escriptura, estudiant de Nau Gran, i autora del llibre *Procés a un mestre republicà*, publicat per la Universitat de València en 2005, locutora del DVD institucional sobre el programa de Nau Gran).

Els camins de La Nau Gran

Al llarg de set panells contigus amb un fons verd -com si d'una pissarra es tractara-, conta al visitant els orígens de la Nau Gran i els distints camins que ha anat traçant.

La Nau Gran i la cultura La Nau Gran en els pobles

La Nau Gran també ha començat recentment a acostar-se als pobles de la nostra geografia a partir d'algunes primeres iniciatives formatives que han sigut molt ben rebudes. Un dels projectes d'ampliació i diversificació de Nau Gran passa precisament per incrementar d'ara en avant la col·laboració amb les nostres comarques, a través de projectes plurals que tenen en compte el context de cada lloc, així com el seu ric patrimoni de memòria viva i de participació social.



La Nau Gran i la investigació

La Nau Gran i la investigació: Contribucions a Congressos 2002-2006

Des de l'any 2002 la posada en marxa del Programa de la Nau Gran ha generat una estimulant producció científica i intel·lectual, que ha tingut projecció en diferents fòrums socials i acadèmics. Estos fòrums s'han celebrat en iniciatives d'àmbit autonòmic, estatal, europeu i internacional. Les aportacions a aquests han quedat ben arreplegades en articles, monografies, projectes, documents audiovisuals i comunitats virtuals.

La Nau Gran és un espai d'encreuament disciplinar, que invita a la reflexió des de mirades i interessos plurals. Per això, els temes d'estudi han comprés aspectes com la participació ciutadana, els valors intergeneracionals, l'impacte i els efectes de la formació de persones majors en la qualitat de vida, l'anàlisi de metodologies docents innovadores per a la població major, l'avaluació de programes institucionals per a majors, l'ús de noves tecnologies, els aspectes de l'envelliment productiu, el paper de l'educació al llarg de la vida, etc. L'inventari dels temes a abordar no s'esgota ací, sinó que constitueix un punt i seguit de noves contribucions que ja estan elaborant-se. Des d'ací invitem a la comunitat científica i ciutadana a realitzar aportacions en este lloc de trobades que propicia la Nau Gran a fi a generar un major coneixement, una millor comprensió i noves oportunitats de transformació per a la vinculació social.

La Nau Gran i la qualitat de vida

La Nau Gran en la premsa

Des dels seus començaments, la Nau Gran ha merescut una especial atenció per part d'alguns mitjans de comunicació, i especialment per part de la premsa. Les pàgines dels periòdics generals i educatius s'han fet eco de qualsevol tipus d'informacions, notícies i iniciatives culturals de la Nau Gran. També els estudiants de Nau Gran han utilitzat la premsa com un vehicle valuós per a donar a conèixer els seus propis punts de vista, reconèixer el valor del seu pas per les aules universitàries, i contar anècdotes tan suggeridores com emotives. La premsa registra, així, el testimoni d'experiència i humanitat quotidianes dels estudiants majors universitaris.



La relació del Programa de la Nau Gran amb altres programes universitaris en el món.

Els programes universitaris per a majors en Espai Europeu i en el món

La primera universitat de la tercera edat naix a Toulouse en 1973. En els anys següents, esta iniciativa es va traduir en un floriment de programes tant en països europeus com als Estats Units, a fi de contribuir a la millora de les condicions de vida de les persones majors, posant al seu servici els recursos educatius disponibles en les universitats.

En 1975 es funda l'Associació Internacional d'Universitats de la Tercera Edat (AIUTA), amb l'objectiu d'afavorir el desenvolupament de les universitats per a majors en el món. Actualment, l'AIUTA aglutina més de 3.000 programes educatius per a majors i convoca un congrés biennal en què es posen en comú experiències i es coordinen projectes. En estos fòrums es pot contemplar l'heterogeneïtat dels plantejaments a través de la diversitat de les seues denominacions: Universitat Temps Lliure, Universitat Oberta, Universitat Per a Tots, Universitat de Totes les Edats, Universitat de l'Edat d'Or, etcètera.

Als Estats Units, un dels programes que compta amb un nombre més gran de persones matriculades (al voltant de 300.000) és el d'Elderhostel, si bé no és l'únic. Els *Learning in Retirement*, per exemple, s'han establert en més de 200 universitats dels Estats Units i Canadà, estimulant la participació activa i potenciant el que ja es comença a conèixer com *empowerment*.

En l'àmbit europeu operen també, entre altres, l'Europeten Federation of Older Students drec Universities (EFOS) que es dedica a posar en contacte a estudiants majors de tots els països europeus, així com l'Europeten Network *Learning in Later Life* (LiLL), plataforma d'informació i comunicació en Internet per als responsables i els estudiants majors.

A Espanya no va ser fins a principis dels anys noranta quan algunes universitats van començar a posar en marxa una oferta d'ensenyança per als majors. La Universitat de València va iniciar en 1999 el programa per a majors denominat *La Nau Gran*, a què ha vingut donant impuls des de llavors.

En menys d'una dècada l'expansió dels programes universitaris per a majors s'ha convertit en un autèntic fenomen social que està transformant la vida de desenes de milers de majors i el paisatge quotidià de mig centenar d'universitats. Hui en dia, són més de 40.000 les persones majors a Espanya que es troben matriculades en els programes universitaris per a majors oferits per prop de cinquanta universitats.

Text per a acompanyar un globus terraquí (un gran globus terraquí en el centre)

El mapa de les nostres vides

Els Mapes Mundi que els nostres majors van aprendre a observar en les aules de la infància o potser, en aquells Atles dels seus propis fills, constitueixen una poderosa metàfora del canvi social. Podem trobar un paral·lelisme entre la representació gràfica del món, i la nostra pròpia percepció del món, entre geografi- es físiques i imaginàries mentals. Els mapes són com un reflex de les nostres vides. Tots ells tanquen, com el famós àlbum de croms, vida i color. Mirant mapes no sols aguaitem a l'espai social, sinó al temps històric. I si ens parem a veure les línies que marquen les fronteres en els mapes d'abans i en els d'ara, aprecia-

rem com han canviat no pocs països, i alguns -cada vegada més- espais naturals. Observarem que el nostre país mateix ocupa un lloc xicotet, però privilegiat. I si ens detenim a llegir els noms que allí apareixen, estarem viatjant -actors i testimonis- pels carrers de la història, i llegint, amb una gramàtica pròpia, el mapa de les nostres vides. Tanta història concentrada en a penes un segle. Enfront dels nostres ulls, en un planisferi, ahir i demà, ací i allà, nosaltres i els altres, tan lluny i tan prop.

Espai per al llibre de firmes (un gran llibre de firmes obert anima a deixar per escrit les impressions de cada u)

Ens queda la paraula

Les teues paraules, en este moment, tanquen el valor gran del que viu. Deixa en este llibre, a la teua manera, un breu testimoni (una frase, un poema, un dibuix...) de la teua experiència i invita els altres, si creus que val la pena, a compartir-la...

Espai per a un espill (un espill de cos sencer pegat a la paret frontal)

Abans de finalitzar el recorregut per l'exposició, els visitants es troben amb un gran espill en què veuen reflectida la seua pròpia imatge. Al costat de l'espill, apareix una frase, extreta de la conferència que Hansgeorg Gadamer va pronunciar a punt de complir els cent anys, i que diu: "És tant el que voldria aprendre de vostés".

La intergeneracionalitat sempre present

Frases i fotos a manera de puzle

Frases de professors

"Els majors senten una gran curiositat i mostren una especial dedicació en les seues classes. En este sentit, jo demanaria més presència de la Nau Gran en les classes. Són un estimul que no hauria de deixar d'afluir".

"Sent un gran orgull i un enorme plaer d'estar amb ells. No tinc paraules per a descriure el que sent. Gaudisc moltíssim."

"Els alumnes de Nau Gran m'han ajudat a millorar les classes sensiblement. No sols quant als continguts, sinó també quant als modes. Les seues preguntes inquisitives, m'impulsen a buscar millors



respostes. Les seues observacions em serveixen d'esperó per a veure les coses d'una altra manera i preparar les classes d'una forma alternativa a com les havia planejat. Crec que des de la universitat hem de fer els millors esforços per a incorporar més estudiants de la Nau Gran i fer la seua estada entre nosaltres més profitosa i no dic còmoda. Crec que tenim molt a aprendre d'ells i de les seues pròpies experiències vitals.”

Frases d'alumnes

“El millor de la classe amb els jóvens? la convivència. Jo crec que ells ens aporten molt i nosaltres també els aportem molt a ells, espere que sí, eh! Perquè veuen les persones majors des d'un altre punt de vista, tenen una altra, una altra...no sé... visió de les persones majors. Ens veuen quasi un poc com ells diuen: “Són majors però poden ser com nosaltres”

“Jo venia amb les meues reserves i amb por. És un pas que una persona major entre en la universitat, per a mi va ser un pas molt, molt, molt especial. I venia amb pors...No sé, allò que et veuen un carca. Però he vist que la gent m'ha acceptat, eh, mútuament.” Si tu mateix penses: “Ja no servisc per a res!” Llavors ve allò, la depressió, has de superar això i et venç. I arran d'ací ja ve tota la resta...” Puc dir de moltes persones que diuen: “Ara a la teua edat, perquè vols aprendre?” I jo els conteste “Per a la meua, o siga és voler-me.”

“En el cas concret el nostre sí que pense que el professorat s'adapta molt a l'alumnat que té...que és diferent... Sap que..., no sé, són molt oberts. La primera cosa que ens diuen és que en qualsevol moment podem interrompre, consultar, s'obrin. És molt participatiu. Tots en general. No he tingut cap professor que la seua docència l'haja impartit amb desgana. Sempre ho he vist en tots en general...

Em trobe molt bé, em trobe molt bé. Ja et dic... a tots els nivells. Em trobe plenament satisfet, perquè per la meua edat he tingut circumstàncies entre elles la meua viudetat i sent baró, són coses que et marquen. Després eixir avant amb els teus fills...

Jo sempre he pensat que quan una persona es retira, si és que esta bé de salut i mentalment, el que no has de fer és abandonar ni la ment ni el físic.”

Un pretext



A continuació mostrem el text de presentació que correspon a l'edició d'un xicotet "quadern de viatge". Este text consta de tres breus relats, il·lustrats amb fotografies dels autors, en els quals dos estudiants i un professor compten la seua experiència en la Nau Gran. Els textos obrin pas a una llibreta amb pàgines en blanc, perquè cada lector puga escriure el seu pròpia historial, subratllant la importància i la singularitat de cada vida, que (ens) comptem els uns (amb) els altres.

Quaderns de viatge: una invitació

Tota vida és relat, tota vida és viatge. Els quaderns de viatge capturen, inspirats en les experiències del narrador, peces de vida: episodis, fragments, moments que cobren especial rellevància en el curs d'una existència. Cada quadern té valor en si mateix, perquè el subjecte de la narració és el protagonista que es compte coses a si mateix per a comptar-les als altres.

Un quadern de viatges és, més que un registre de busques, un inventari de trobades inesperades, un catàleg de sorpreses que ens ixen a l'encontre quan mirem la vida amb els ulls oberts. Per a estes llibretes no hi ha models, no hi ha fulls de ruta preestablides, com no n'hi ha per al viatge de la nostra història personal, perquè cada biografia és única i irreplicable, un encreuament d'atzar i de necessitat.

Memòria individual i social es fonen en les pàgines d'estos quaderns, convertides en el cresol que transforma l'anècdota en categoria, el text en context, el personal en col·lectiu, el particular en universal.

Els quaderns de viatge obrin camins i deixen empremtes al seu pas: les paraules de la vida, laberints de sentit. Són també, cada un a la seua manera -imperfectes, inacabats- xicotetes obres obertes, una celebració espontània, un donar *gràcies a la vida que m'ha donat tant*. Més enllà de la lògica del mercat, són actes de gratitud que gratifiquen, sense pretendre-ho, a l'autor i al lector que es reconeixen, en l'activitat recíproca d'escriure i de llegir, de donar i de rebre.

Cada quadern és una xicoteta cartografia, un tros del nostre ser que ens mostra que la claredat comença per un mateix. Contra tot dogmatisme, els quaderns de viatge són el testimoni del nostre nomadisme, del nostre continu esdevindre. Contra tot oblit organitzat, en la seua senzillesa i falta de pretensions, restitueixen la dignitat de la memòria.

A continuació, et mostrem alguns exemples

...després, fulls en blanc:

...el teu propi viatge.

Guió del DVD que acompanya l'exposició *El viatge de la Nau Gran*: La Nau Gran: els majors de la Universitat de València

(La locució ha estat a càrrec de Maria Creu Albert, estudiant de Nau Gran i escriptora, guanyadora de diferents premis literaris).

Fa alguns anys que el paisatge humà de la Universitat de València ha començat a canviar. Entre els milers d'estudiants que acudeixen diàriament a les classes amb les seues bosses i apunts, hi ha una minoria que creix cada dia més...

Són les dones i els hòmens que formen part de la Nau Gran.

En les societats avançades com la nostra, l'esperança de vida tendeix a augmentar notablement. Dins de no moltes dècades la mitjana d'esperança de vida de les persones arribarà als cent anys d'edat. Com a conseqüència d'això, el 30 per cent de la població tindrà 65 anys o més.

Al mateix temps que es produeix eixe canvi, la consideració que tenim sobre la vellesa està rebent una revisió important, i la condició que identifiquem com a "tercera edat" resulta inadequada per als temps actuals.

L'envelliment ja no es considera només des del punt de vista de la medicina, o amb criteris assistencials, sinó amb una visió optimista de desenvolupament i creixement personal; es pensa en persones majors actives, envellint saludablement i gaudint la vida.

Vicente llega a la facultad de Geografía e Historia, entra en la cafetería y encuentra a unos compañeros sentados a una mesa, tomando un café. Se sienta con ellos y charlan, consultan sus apuntes, etc.

A més, la societat de la informació és també la societat del canvi incessant. L'evolució tecnològica accelera el ritme del coneixement i supera continuament la definició dels conceptes tradicionals.

El programa de la Universitat de València 'La Nau Gran' s'ha d'entendre, precisament, dins de les coordenades de canvis profunds que està experimentant la nostra societat, on es plantegen noves exigències que requereixen una oberta i permanent disposició per a aprendre.

Els programes universitaris per a majors són iniciatives dotades d'un caràcter formatiu i educatiu; iniciatives basades en la idea que el creixement, el desenvolupament personal i la formació són béns susceptibles d'adquirir-se i d'incrementar-se al llarg de tota la vida.

"Objectius de la Nau Gran" (Miguel de la Guardia-)

Alumnos jóvenes en una mesa de la cafetería consultan en un ordenador portátil.

Buscan en Google.

Vicente y los demás alumnos de la Nau Gran entran a clase.

El col·lectiu dels estudiants majors és més heterogeni que el dels estudiants que accedeixen als estudis universitaris amb la majoria d'edat. La seua diversitat constitueix una riquesa que convé no desaprofitar.

Per tal de donar resposta a les seues inquietuds, la Universitat de València proporciona als majors un mitjà d'integració en la vida activa, una oportunitat de desenvolupar una activitat rellevant i la inserció en un lloc privilegiat de relacions culturals i humanes.

Les activitats que planteja la Nau Gran adquireixen una important projecció social, en la mesura que intenten pal·liar l'aïllament en què sovint es troben els nostres majors després de l'edat de la jubilació.

"Motivacions" (testimonios de los alumnos entrevistados)

La trobada quotidiana de ciutadans de diferents edats participant en la vida universitària està suscitant un ric diàleg intergeneracional, que en la nostra Universitat materialitza la idea d'una societat per a totes les edats.

En un moment en què la *independència* de cada individu s'ha convertit, més que en un dret, quasi en una obligació, el concepte de *societat per a totes les edats* representa una aposta per la *interdependència*.

No podem fer res sense els altres, amb els quals mantenim una dependència mútua que, lluny de menyscabar la nostra identitat, constitueix una de les experiències indispensables per a construir-nos com a per-

Si bé la Nau Gran és encara un programa jove en la nostra Universitat i té per davant un gran camí per recórrer, ja es poden apreciar algunes repercussions notables en la societat. Cada vegada més sovint, els estudiants de la Nau Gran, a més d'acudir diàriament a

CR^eC 121

La Sala Thesaurus de l'edifici històric de la Universitat acollirà fins al pròxim 21 de gener l'exposició *El viatge de La Nau Gran*. Es tracta d'una mostra que recull la recerca però també la trajectòria d'aquest programa per a majors de 55 anys que la Universitat de València va emetre l'any 1999. L'exposició, concebuda per estudiants de La Nau Gran i alguns alumnes joves amb qui comparteixen estudis, s'endinsa en les aules, protagonistes de vídeos, històries i coneixements, i desvela alguns dels secrets més sorprenents.

REMEI CASTELLÓ

La dimensió que ens envolta des del La Nau Gran ha donat tota la seva dimensió. Dels vídeos, el disc i els documents, el companyerisme a les aules amb estudiants de l'edifici, les històries i els coneixements que s'han anat acumulant en els últims moments. Aquesta exposició, el disc i els documents, el companyerisme a les aules amb estudiants de l'edifici, les històries i els coneixements que s'han anat acumulant en els últims moments. Aquesta exposició, el disc i els documents, el companyerisme a les aules amb estudiants de l'edifici, les històries i els coneixements que s'han anat acumulant en els últims moments.

Viatge al cor de La Nau Gran



Cicle de cinema a l'Aula Magna

Dins dels actes paral·lels a l'exposició s'ha programat el cicle de cinema *Tributes* amb la gestió gran, que es realitzarà a l'Aula Magna del carrer de la Nau a les 19 hores amb entrada gratuïta. Les pel·lícules que es projectaran són: *Don't Breathe* (12), *Una història verdadera* (16), *Primeres*, *crisis*, *intermezzo*, i *primavera* (16). El director valencià Adrià Castells, premi al millor documental de la Setmana Internacional de València, que està treballant en un documental sobre la crisi, ha estat convidat a participar en aquest cicle de cinema.

Una altra actuació, a partir d'una classe d'història, es començarà a realitzar en el primer de setembre i es proposa un altre sobre la República i el franquisme. Els dos del poble, de gran data, però, en format per fer de passatges i dels joves i els joves de contribuir per a crear un nou compendi.

A més, l'exposició està acompanyada de diverses elements, "la història de l'edifici i el poble", amb diverses reflexions i amb la participació de persones i estudiants, entre altres, al més major, Carlos Ramos, que té propostes de treball, a més de la Universitat. El Bòlex es pot comprar a la Tenda de la Universitat.

la Universitat, participen socialment com a subjectes actius. Molts d'ells combinen l'assistència a les classes amb la seua implicació en projectes d'intervenció social i comunitària, amb la col·laboració en projectes intergeneracionals, en tasques de voluntariat, en l'atenció a dependents...

Si, finalment, encara ens preguntem el per què d'un programa universitari per a majors de 55 anys, podem afirmar sense cap dubte que la Nau Gran contribueix a superar els estereotips associats a l'edat, millorar la qualitat de vida i aconseguir un envelliment actiu i productiu per als nostres majors.

I, a més d'un complet programa educatiu, constitueix tota una aventura cívica. Et convidem a embarcar-te en el singular viatge de la Nau Gran.

Un viatge cap a la solidaritat!
"La Nau Gran compromesa socialment"
 Paco Silvestre en la AFA

Referències bibliogràfiques sobre esta exposició

- AA. VV. (2006): *El viatge de la Nau Gran* [Col·lecció Sala Oberta, 4]. Universitat de València.
- AA.VV. (2006): *El viatge de la Nau Gran. Quadern de bitàcola*. Universitat de València.
- Navarro, Neus. En edad de aprender. *Las Provincias*, 7 gener 2007
- Brox, Magda R.: "Un recorrido por la Universidad de los mayores". *El País*, 22 de diciembre de 2006, [Apuntes, p. 40].
- "La Nau Gran repassa en una exposició la seua evolució". *Nou Dise*, núm.. 274, 14 de desembre de 2006, p. 10.
- Castelló, Remei: "Viatge al cor de la Nau Gran". *Nou Dise*, núm. 275, 11 gener 2007, p. 12.

Relació de títols publicats

- Quaderns 1 d'Educació Contínua
A propòsit del currículum de FPA
- Quaderns 2 d'Educació Contínua
FPA, desenvolupament social i territori
- Quaderns 3 d'Educació Contínua
Vells i nous sentits de les alfabetitzacions
- Quaderns 4 d'Educació Contínua
Metodologies en els processos formatius
- Quaderns 5 d'Educació Contínua
Organització dels processos d'educació i formació de persones adultes
- Quaderns 6 d'Educació Contínua
Educació de persones adultes i cultures: multi/inter/culturalitat
- Quaderns 7 d'Educació Contínua
Formació al llarg de la vida i qüestions de sexe-gènere
- Quaderns 8 d'Educació Contínua
Dilemes pràctics de l'educació i formació de persones adultes
- Quaderns 9 d'Educació Contínua
Una formació de persones adultes a distància
- Quaderns 10 d'Educació Contínua
Comunitats d'aprenentatge, escoles ciutadanes i globalització
- Quaderns 11 d'Educació Contínua
Comunitats i dinàmiques educatives i socials
- Quaderns 12 d'Educació Contínua
Comunitats i dinàmiques educatives i socials
- Quaderns 13 d'Educació Contínua:
Presència de Freire: ètica, praxis educativa i política
- Quaderns 14 d'Educació Contínua
Els projectes pedagògics-polítics a les iniciatives de FPA
- Quaderns 15 d'Educació Contínua
Entre la teoria i la construcció de les pràctiques

