

An abstract painting featuring large, organic, overlapping shapes in shades of blue, yellow, and brown. The textures are varied, with some areas appearing more saturated and others more muted. The overall composition is dynamic and layered.

Q²⁴

pensar i actuar des de la comunicació plurilingüe



Quaderns d'educació contínua

pensar i actuar des de la comunicació plurilingüe

Consell de Direcció
Direcció
Pep Aparicio Guadas
Coordinació
Isabel Aparicio Guadas
Iolanda Corella
Redacció
Pascual Murcia Ortiz

Consell de Redacció
Pep Albentosa Labuiga
Marina Aparicio Barberán
Vicent Aparicio
Marisa Benavent Faus
Antoni Benedito
Xavier Besalú
Miquel Bononat
Francisca Borox
Rafael Castelló
Joan Colomer
Goio Fidel Sarmiento
Fina Fombuena
Trinitat Gregori
Avelina Llorente
Manel Martí Puig
Dolors Monferrer Ferrando
Luis A. Natividad
Sebas Parra
Agustí Pascual
Maria José Picher
Juanma Sanchis Marqués
Montse Solaz Latorre
Encarna Such Cardona
Pepe Such Botella

Correcció i Traducció
Sònia Blázquez
Ximo Martínez
Benjamí Borrás
Rosa Navarro

Consell Assessor
Consol Aguilar
José Beltrán Llavador
Joan Borja Sanz
Vicente Carrasco
José Antonio Durá
Rosa M. Falgas
Teresa Hermoso
Jorge Hermosilla
Maria Ángeles Llorente
Marita Macías, F. Hugo Zárate
Jaume Martínez Bonafé
Francisco Martínez Salvà
Àngel Marzo
Vicent Mas
Eva Navarrete
Rogelio Navarro
José M. Navarro
Inma Martínez
Joan Pérez Albero
Manuel Rodríguez
Charo Romano
Francesca Salvà
Joan M. Senent
Jordi Vallespir
Inma Vilatersana

Disseny i maquetació
gap

Secretaria i Administració
Rosa M. González Conca

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.24



Títol: Fantasia
Autor: Angela Malysheva
Tècnica mixta
60 x 70 cm
any 2010

Sumari

Editorial

Carpeta

Projecte del centre específic d'educació a distància de la Comunitat Valenciana a Europa

Ana M.^a Pons Fernández de Córdoba • 5

Les associacions d'aprenentatge grundtvig. "re-creation": El còmic en l'educació de les persones adultes.

Guillem Castan Garcia i Vicent Tortosa Edo • 13

Projecte GRUNDTVIG: "Discovering the world anew"

Laura Vallés Fuster • 25

Experiències del centre de FPA de Benissent en els programes europeus

Cristina Llorens Berenguer • 32

Continua

II Pronunciament llatinoamericà per una educació per a tots

II Trobada de Signants del Pronunciament Llatinoamericà i I Trobada Pre-sencial de Comunitat E-ducativa • 41

Persones i territoris

Programa formatiu d'Anglès al CEED: reflexions des de la pràctica

Elisabeth Mateo Lledó • 53

Jo aprenc, jo vull, jo sóc. L'educació permanent des de la responsabilitat, la llibertat i la comprensió

Jaume Gironés Menes i Joan F. Bolufer Sapinya • 65

Dues realitats distintes, dues didàctiques diferents: l'alumne erasmus i l'alumne immigrant en l'aprenentatge del castellà com a L2

Maria Luisa Viejo Sánchez • 75

Raó poètica en la societat intercultural

Josep-Vicent Galan • 87

Espais d'interculturalitat i de plurilingüisme en la pedagogia de la comunicació

Agustí Pascual • 99

Investigació

TC²Teacher: Una metodologia col·laborativa utilitzant les tic per la formació per a formadors d'adults.

Jose Luis Soler, Amparo Vallés i Laura Uixera • 121

El barret de copa alta on tot és possible: una experiència de diaris dialògics en l'aula virtual en la formació de mestres

Consol Aguilar, Alayn Arroyo, Irene Cremades, Marta Mejías, Guillermo Roig i Luis Torrego • 133

Arxiu

Dialògica: L'alfabetització des de la perspectiva de l'MST.

Lucía Terol Hurtado • 155

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 pugui requerir major informació.

Correu electrònic: crec@dival.es

www.dival.es/crec

www.crec.info/

Editorial

A través del Quadern “*pensar i actuar des de la comunicació plurilingüe*” ens endinsem en un grapat d’experiències que configuren i formen part dels projectes dels Centres i que, a més, ens obrin portes cap a la curiositat, l’estímul i la motivació en el treball. I és que entre les tasques indefugibles com a docents estan participar i elaborar projectes que desenvolupen l’àmbit de la Formació de Persones Adultes, però també fer-les públiques mitjançant la descripció, la reflexió i l’anàlisi que s’hi esdevenen. Com deia Stenhouse sometre a crítica pública allò que fem, d’ací la necessitat imperiosa d’escriure i de difondre el treball, de discutir-lo, d’analitzar-lo i, en definitiva, de compartir-lo.

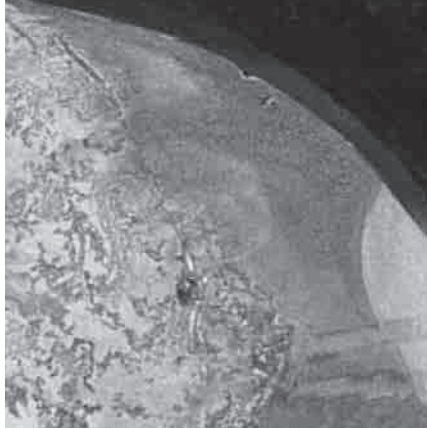
Si volem comprendre’ns millor haurem de comprendre les i els altres. Es parla molt d’interculturalitat, de posar-nos en el lloc d’altres, d’acceptar les diferències, de llegir la multiculturalitat... de llegir el món com diria Freire; però, només és possible si ens relacionem, ens comuniquem, vivim experiències que ens obliguen a comprendre un món tant complex però també tant senzill. Complex per la quantitat de diferències (llengües, cultures, tradicions...) però senzill per la quantitat de qüestions que com a persones compartim (importància dels valors, els amors, l’afectivitat, la família, el treball, les amistats...). És per això que la dimensió dels programes europeus de l’aprenentatge al llarg de la vida centren una part d’aquest número, concretament l’apartat de carpeta. Experiències que mostren i demostren el grau d’implicació dels Centres de FPA en una tasca tan interessant com costosa ja que, com podem comprovar a través dels textos, suposen un treball col·laboratiu ample i intens entre els Centres europeus, encara que no suficientment valorat en totes les seues dimensions. Tant de bo aquestes experiències siguin una motivació per enllestir noves vies de col·laboració i, per què no, de coordinació de les polítiques i les pràctiques en el nostre àmbit territorial.

Per altra part, els Programes Formatius de les diferents llengües constitueixen en els “nostres” Centres, no només un vessant de l’oferta i la demanda de la població adulta sinó l’eina fonamental de la comunicació i de la relació per conèixer-nos i relacionar-nos. A més dels mòduls de Cicle I (valencià i castellà) i Cicle II (valencià, castellà i idiomes estrangers) de la Formació Bàsica de les Persones Adultes,

caldrà destacar el desenvolupament d’Altres Programes Formatius. La creació de departaments com el de llengües o l’actual de comunicació han conformat un treball col·legiat dels docents que han treballat per desenvolupar aquells programes. A partir de la Llei de Formació de Persones Adultes aquest camp de coneixements ha experimentat un espectacular increment de la demanda. Així, podem parlar de la preparació de programes d’accés (B i D) a diferents nivells educatius; del programa C que s’ha convertit en un programa de preparació per a les proves de la Junta Qualificadora de Coneixements de València; el programa H d’aprenentatge del valencià i castellà per a estrangers; programes d’idioma estranger, sobretot de l’anglès, que s’han inclòs dintre del programa J... Evidentment, totes aquestes propostes i treballs s’han desenvolupat, a poc a poc, en els Projectes dels Centres i s’han consolidat dintre de la seua cultura formativa. Davant de les polítiques de “prelació” hem d’afirmar les necessàries pràctiques formatives que des dels Centres hem aconseguit i també de denunciar les restriccions administratives, que suposen una disminució de les garanties educatives de la població adulta.

No volem destacar la jerarquia d’una llengua sobre altra, una bandera sobre altra, una cultura sobre altra, una pàtria sobre altra, més bé al contrari, volem i desitgem un diàleg entre llengües per tal d’aprofundir en el nostre imaginari social i cultural, en tot allò que ens uneix i ens diferencia, però que conforma una actitud i un valor de respecte i de comprensió de totes i cadascuna de les nostres vides. Segurament des d’aquest diàleg social i “polièdric” podrem construir una intercultura que fonamente la pràctica de la dimensió plurilingüe.

Per últim, ens agradaria acabar fent una xicoteta consideració a la proliferació i desenvolupament de les noves tecnologies en l’educació i la formació ja que són una qüestió destacada en els diferents textos. El seu tractament és un exemple per a tots nosaltres, però hem de posar atenció en el seu ús i no confondre les finalitats amb els mitjans, perquè aquests han de ser un recurs i no un element de qualitat dintre del procés d’ensenyament i d’aprenentatge.



Projecte del centre específic d'educació a distància de la Comunitat Valenciana a Europa

Ana M.ª Pons Fernández de Córdoba, Coordinadora del projecte europeu

“e-learning and Web2 tools as means of enhancing education outcomes and establishing transnational cooperation”



Introducció

Hi ha moltes definicions d'e-learning¹ (paraula que ve de l'anglès *electronically mediated learning*), però una de les més importants és la que la Comissió de la Unió Europea estableix i que fa referència a “l'ús de les noves tecnologies multimèdia i d'Internet per a millorar la qualitat de l'aprenentatge i facilitar l'accés a recursos i serveis, així com la col·laboració i els intercanvis remots.”

La formació virtual basada en allò que s'anomena “e-learning”- s'ha desenvolupat sobremanera durant els últims anys, afavorida pel desenvolupament de les tecnologies de la informació i de la comunicació (TIC) i la creació de plataformes de teleformació per a la gestió de l'aprenentatge mitjançant Internet i la posada a disposició de l'estudiant i del professorat de cursos, materials i recursos didàctics en línia.

A més a més, la preocupació constant que ens mou s'esdevé perquè l'educació responga a les necessitats de l'alumnat adult i a una millora de la capacitat tant del professorat com de l'alumnat. En aquest sentit en el preàmbul de la LOE² s'explicita que *la Unió Europea i la UNESCO s'han proposat millorar la qualitat i l'eficàcia dels sistemes d'educació i de formació, el que implica millorar la capacitació dels docents, desenvolupar les aptituds necessàries per a la societat del coneixement, garantir l'accés de tots a les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC) i s'ha marcat l'objectiu d'obrir*

aquestos sistemes al món exterior, la qual cosa suposa reforçar els llaços amb la vida laboral, amb la recerca i amb la societat en general, desenvolupar l'esperit emprenedor, millorar l'aprenentatge d'idiomes estrangers, augmentar la mobilitat i els intercanvis i reforçar la cooperació europea.

Cal considerar també, que la LOE recolza aquesta tendència i afavoreix l'ús de les TIC en l'ensenyament en general i en particular a l'ensenyament d'adults com es desprèn de l'article 67, apartat 8 que diu: *Les administracions educatives han d'estimular la realització de recerques i la difusió de pràctiques innovadores en el camp de l'educació de les persones adultes, per tal de permetre el desenvolupament de nous models educatius i la millora contínua dels existents.* I pel que fa les TIC, l'article 69, a l'apartat 3 assenyala que *correspon a les administracions educatives organitzar l'oferta pública d'educació a distància amb la finalitat de donar una resposta adequada a la formació permanent de les persones adultes. Aquesta oferta ha d'incloure l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació.*

Dins d'aquest context, el nostre centre, el CEEDCV³ (Centre Específic d'Educació a Distància de la Comunitat Valenciana), ja fa alguns anys es plantejà la necessitat d'impulsar i facilitar la tele formació i afavorir l'aprenentatge a distància emprant les TIC com a alternativa factible a l'ensenyament a distància que s'havia desenvolupat tradicionalment en el centre. Una de les formes de fer-ho fou la creació de l'anomenada AULA VIRTUAL amb l'ús de la plataforma MOODLE⁴ com a suport per al disseny i impartició dels diferents cursos, assignatures, mòduls i programes formatius del CEED, basada en la utilització de materials didàctics en línia específicament dissenyats per a l'autoaprenentatge i l'estudi a distància.

Com és ben sabut, en general, la posada en marxa de qualsevol nou recurs requereix cert temps d'aprenentatge, experimentació, assaig-error i gran dedicació. En el cas d'un recurs informàtic, aquestos requisits són encara més exigents, doncs requereix a més de la constant actualització en les noves tecnologies per part tant del professorat, com del personal no docent i de l'alumnat.

Per això la nostra idea va ser anar experimentant la utilització del MOODLE, de l'aula virtual com una eina més en l'ensenyament a distància; ajudar-nos i recolzar-nos els uns als altres en eixa experimentació, ja que aquestos entorns virtuals d'aprenentatge eren també pràcticament desconeguts en aquell moment per a nosaltres. És a dir, la idea principal va ser: mitjançant l'aprenentatge col·laboratiu i treballant en equip, aprendre dels altres i ensenyar als altres quan sabíem més.

D'aquesta manera, el fet de potenciar i generalitzar l'ús de l'Aula VIRTUAL en el nostre centre implicava una doble perspectiva; d'una part, intentar transmetre continguts curriculars d'una manera més motivadora i innovadora però efectiva, i d'altra part, la millora de les destreses del professorat i de l'alumnat en les noves

tecnologies i tot això dinamitzar-ho per mitjà d'un projecte europeu, que també ens aportara una visió externa al nostre centre i una major perspectiva.

Quan començarem a pensar la idea d'escometre un projecte europeu, abans de tot, el que més ens interessava era conèixer què s'estava fent en altres països europeus. Per tot això, aquestes mateixes idees d'afavorir l'aprenentatge a distància utilitzant les TIC i la implementació d'un entorn virtual d'aprenentatge (aprenent de/i ensenyant als altres), foren les que ens animaren a un grup de professors i professores del CEED a iniciar el projecte europeu Comenius⁵ de dos anys anomenat *“e-learning and Web2 tools as means of enhancing education outcomes and establishing transnational cooperation”*, el qual va sortir d'una il·lusió d'aquells que volíem sobretot, i en definitiva, donar un pas endavant, compartir bones pràctiques i experiències amb col·legues europeus.

Per al CEED, ha estat la primera experiència en un projecte europeu, en què el desig de no quedar-nos endarrerits i el voler saber què s'estava fent en altres països, un nombrós grup del professorat es va implicar directament en ell.

En l'actualitat, i fent referència a teleformació podem dir que el CEED és segurament un dels centres públics de la Comunitat Valenciana amb una oferta completa d'estudis per a majors de 18 anys i amb la possibilitat de cursar-los a distància mitjançant la formació virtual. Per a la qual cosa, s'ha posat a l'abast de la comunitat educativa un entorn virtual d'aprenentatge “aula virtual” basat en la interacció en línia, utilitzant l'ordinador i la xarxa.

Els començaments

Una vegada decidits a fer un projecte europeu, la recerca de socis -“partners”- fou trepidant. Estaven molt il·lusionats però no teníem experiència. Vam introduir les nostres dades i interessos en un buscador específic: l'e-twinning⁶ i, finalment contactàrem amb un institut italià amb característiques similars a les nostres, però amb experiència prèvia en projectes europeus. La comunicació fou fluïda des del primer moment i es foren afegint altres possibles socis. Ens comunicàvem per mitjà de l'e-mail i de l'Skipe, i encara que no ens coneixíem personalment, es va produir una compenetració que posteriorment afavorí una cordial amistat, que va culminar en una possible associació “Comenius” de nou països europeus: Alemanya, Bulgària, Espanya, Grècia, Itàlia, Polònia, Portugal, Romania i Suècia. Després del procés de selecció, tots vam ésser acceptats i va començar el nostre treball en comú per dos anys.

Conjuntament establiren les bases comunes del nostre projecte, el qual es proposava millorar els resultats acadèmics i la cooperació transnacional entre escoles secundàries, utilitzant les TIC i amb el compromís, per part de tots, de millorar la

nostra pràctica en la metodologia e-learning i ampliar els nostres horitzons educatius.

Quan portàvem alguns mesos de treball col·laboratiu “a distància”, es produí el primerencontre del professorat a València. El meu centre, el CEED, actuà d’amfitrió de l’esdeveniment i durant una setmana, del 9 al 15 de novembre de 2008, un grup de 21 professors i professores procedents de vuit diferents països europeus, col·laboraren estretament i activament amb el professorat del CEED i enriquiren el nostre Centre amb les seues diferents visions, accents i amb xicotets obsequis portats amb il·lusió des dels seus llocs d’origen.

El treball previ a aquesta reunió fou dur. Era el nostre primer projecte europeu i, a més a més, érem els amfitrions de la primera trobada “no virtual” entre tot el professorat, la qual cosa implicava una gran responsabilitat. I començarem els preparatius.

D’una banda, habilitarem la biblioteca per a les reunions més formals, com ara el discurs de benvinguda, la inauguració de la reunió, la projecció de les presentacions dels diferents instituts i països, i el vi d’honor. D’altra banda, alliberàrem de classe una de les aules d’informàtica del centre per a deixar-la a completa disposició del projecte, ja que l’ordinador va ésser i ha estat una eina imprescindible en el mateix. No obstant això, no tot fou treball; també organitzarem visites culturals guiades a València -antiga i moderna- una excursió per visitar el parc natural de l’Albufera i la platja del Saler. I finalment, el sopar d’acomiadament, en què es mesclaren tot tipus de sentiments; des de l’alegria de la tornada a casa per als uns, a la normalitat per als altres i la satisfacció del treball ben fet i acabat per a tots, fins la pena per la marxa d’aquells als quals ja consideràvem els nostres amics.

Objectius

1. Durant aquestes jornades de treball ens fixàrem uns objectius comuns entre els quals podríem destacar l’ús de l’e-learning per a aconseguir els següents objectius:
2. Facilitar el procés d’ensenyament i d’aprenentatge a distància utilitzant entorns virtuals d’aprenentatge.
3. Transmetre continguts curriculars utilitzant les TIC de forma activa, efectiva i alternativa a les classes tradicionals.
4. Afavorir l’aprenentatge autònom dels estudiants adults que tenen menys oportunitats, utilitzant e-learning i les TIC.
5. Reduir el fracàs escolar utilitzant la tele formació doncs ajuda a estimular la motivació i la creativitat i l’aprenentatge col·laboratiu.

6. Recolzar als estudiants i al professorat d'àrees deprimides, i treballar en un entorn virtual sense barreres físiques i/o geogràfiques i emprant eines de lliure distribució.
7. Fomentar l'accessibilitat a l'ensenyament mitjançant la participació activa tant dels estudiants com dels professors en un entorn virtual d'aprenentatge que està a l'abast 24 hores dels 7 dies de la setmana.
8. Proporcionar un ús creatiu i segur de les TIC, i dissenyar i usar activament la plataforma MOODLE, les classes virtuals, els fòrums, els glossaris, les wikis, les eines web2, etc.
9. Facilitar l'actualització professional del professorat aprenent en col·laboració i utilitzant la plataforma MOODLE.
10. Utilitzar les TIC com a recursos educatius globals per a aprendre i enllestir bones pràctiques educatives.
11. Promocionar la tolerància i la comprensió mútua entre persones de diferents llengües, orígens socioculturals i/o religiosos i fomentar la igualtat entre tots els participants sense consideració de sexe, nacionalitat o origen.
12. Millorar la qualitat i accessibilitat a la mobilitat per Europa de les persones inserides en l'educació d'adults.
13. El coneixement, la comprensió i la valorització de totes les llengües i cultures europees.

Desenvolupament

La comunicació ha estat majoritària i massiva per mitjà d'entorns virtuals d'aprenentatge: la plataforma virtual MOODLE, el bloc i un espai virtual protegit, l'ús del qual és un dels principals objectius del projecte.

Durant aquests dos anys de treball col·laboratiu hem anat acomplint les nostres expectatives i objectius. Des d'octubre de 2008 a març de 2009 hi hagué un programa general per a professors i estudiants que tractava de l'e-learning i eines web2 com a ferramentes educatives, l'ús segur de web, com crear un blog, les classes virtuals en la plataforma MOODLE, les activitats i l'avaluació electrònica, com crear e-lliçons, com emprar les ferramentes web2. Després utilitzàrem totes aquestes eines per comunicar-nos i transmetre els aspectes interculturals i els materials electrònics que vam anar elaborant al llarg de tot el procés.

Des d'abril de 2009 a març 2010 hi hagué mòduls de les diferents disciplines, alguns dels quals, es va encarregar només un Centre i altres van estar tractats col·lectivament però tots es van debatre en la xarxa. Simultàniament, hi hagué comunicació entre els estudiants en el blog. De vegades tractàrem aspectes més informals com ara els seus interessos, aficions, etc. Però també tractàrem aspectes més

estructurats, parlant de la seua ciutat o regió, de les seues tradicions, d'inclusió a la seua escola,...

Finalment, des d'abril de 2010 fins setembre 2010, hem estat revisant tot els materials, resumint el projecte i desenvolupant la part burocràtica.

Al llarg de tot el projecte s'han habilitat diferents espais virtuals en la xarxa on es pot consultar tots els materials elaborats:

- a. Un blog cada any adreçat al professorat i enfocat principalment a l'alumnat en el qual es comparteixen experiències i es fan aportacions sobre els aspectes que es plantegen i que és d'accés obert al públic en general. En aquestos blogs també es poden consultar les lliçons dels estudiants.

El blog del primer curs (www.elweb2.wordpress.com) va estar creat i administrat per la coordinadora de tot el projecte: Chiara Pasquini de l'institut italià. El blog del segon curs (www.2009elweb.wordpress.com) ha estat administrat per Maria Vogel de l'escola sueca.

- b. Dos cursos -l'un per al professorat i l'altre per al alumnat- protegits dins de la plataforma MOODLE. Aquestos s'han utilitzat per a l'intercanvi d'informació entre els participants i en els quals hem anat implementat i compartint tots els materials elaborats, les lliçons en línia, els vídeos, els fòrums, els glossaris, qüestionaris, àlbums de fotos, etc. Tots aquestos e-materials i e-recursos estan disponibles lliurement en els nostres cursos.

El curs passat la plataforma Moodle va estar administrada pels associats Simona Paris i Piergiorgio Gallo de la Universitat de Viterbo "La Tuscia" (Rm) (<http://www.elweb2.golink.pt/>). Manuel Russo coordinador de l'institut portuguès va continuar aquesta tasca durant el segon any.

A més a més, en la plataforma hi ha mòduls perquè el professorat pugua compartir metodologies innovatives i per a l'ús de diverses ferramentes web2. La plataforma Moodle ha estat també utilitzada per a la creació d'activitats interactives, com ara qüestionaris i Webquests per als estudiants.

Una vegada més, les tecnologies de la informació ens han facilitat la comunicació i el treball en equip, superant la separació espacial i permetent el contacte de manera contínua, immediata, econòmica i, a més a més, respectuosa amb el medi ambient.

En aquest moment, el projecte ja està finalitzat, a finals de setembre de 2010 es presentà l'informe final i l'actualització de la base de dades europea EST⁷.

Les mobilitats

L'aprovació del projecte va suposar l'assignació al nostre centre d'una dotació econòmica per a assistir a les diferents reunions i encontres en els altres països.

Durant la primera part hem pogut realitzar un total de 15 mobilitats entre professorat i alumnat a països com Portugal, Polònia i Suècia. El segon curs vam poder fer 14 a Bulgària, Romania, Alemanya i Itàlia, i afortunadament, aquest segon any poguérem involucrar a major nombre d'alumnes.

Cal assenyalar que aquestes mobilitats-viatges són una part molt importat del projecte i s'han de planificar amb molta antelació pel que fa tant a les activitats a realitzar com al viatge pròpiament dit en les dates prèviament acordades, cosa que dificulta en gran mesura la disponibilitat de l'alumnat adult que, moltes voltes està treballant, estudiant, té exàmens o està pendent d'un canvi de treball. De fet, en alguna ocasió hem tingut que anul·lar el viatge o hem hagut de canviar el bitllets d'avió.

Per a donar a conèixer el projecte i compartir amb tota la comunitat educativa totes aquestes experiències, s'han penjat a la web del CEED les diferents ressenyes dels viatges amb fotos, s'han fet àlbums Picasa⁸ i s'ha parlat al claustre.

Algunes consideracions finals

Per a avaluar l'impacte del projecte s'han fet qüestionaris per a alumnes i professors/res participants que han mostrat, en general, un alt grau de satisfacció i acceptació de l'experiència. Concretament, aquest projecte va estar el primer, però va iniciar un nou camí, i com a conseqüència, l'any passat el nostre centre començà un projecte europeu Grundtvig⁹ també en anglés, que és específic d'adults, i per a enguany s'han fet tots els tràmits per a dos nous projectes europeus Comenius, l'un en anglés i l'altre en francès.

No volguera acabar aquest article sense mencionar dos aspectes també molt importants lligats a la nostra experiència europea. D'una banda, la millora immediata, i sense esforç en la pràctica, de la llengua anglesa, que ha estat vehicle obligat de comunicació entre professorat i alumnat del projecte i, d'altra banda, l'enriquiment personal, professional, cultural i humà que ha suposat l'intercanvi d'experiències i el diàleg intercultural entre persones d'altres països de nostre entorn.

Sense dubte, tot l'esforç realitzat, que no ha estat poc, ha valgut la pena i així afrontem amb il·lusió els futurs projectes que puguin fructificar per millorar la qualitat de l'ensenyament que és el que en definitiva ens mou.

Referències bibliogràfiques

e-learning¹

<http://www.elearningeuropa.info/main/index.php?page=home>

LOE²

http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899

CEEDCV³

<http://www.ceedcv.es/>

MOODLE⁴

http://moodle.org/?lang=es_es

Comenius⁵

<http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap/comenius.html>

l'e-twinning⁶

<http://www.etwinning.net/es/pub/index.htm>

EST⁷ database

<http://www.oapee-est.es/>

Picasa⁸

http://picasa.google.com/intl/es/#utm_campaign=es&utm_source=es-ha-na-us-google&utm_medium=ha&utm_term=picasa

Grundvig⁹

http://picasa.google.com/intl/es/#utm_campaign=es&utm_source=es-ha-na-us-google&utm_medium=ha&utm_term=picasa

Les associacions d'aprenentatge grundtvig. "Re-creation": El còmic en l'educació de les persones adultes.

Guillem Castan Garcia i Vicent Tortosa Edo, Centre Públic de Formació de Persones Adultes Tirant lo Blanc, l'Alcora



1. Introducció

De la manera que ho estableixen les lleis educatives, tant a l'àmbit estatal com a l'àmbit autonòmic, les persones adultes que així ho desitgen podran accedir a una oferta educativa adaptada a les seues condicions i necessitats.

Amb aquest propòsit s'estableix que el currículum per a la formació de persones adultes haurà de ser específic, obert i flexible. És a dir, exclusivament dirigit a les persones adultes, que puga adaptar-se a les seues necessitats des de l'autonomia pedagògica i organitzativa i, el que és més important, que permeta als estudiants aprendre a aprendre, que siguin els propis alumnes els qui aprenguen tant a fer, com a ser, per al seu desenvolupament social integral.

És en aquest punt, quan parlem de desenvolupament social integral, quan no podem deixar de banda la dimensió europea de l'aprenentatge al llarg de la vida, ja que la idea d'Europa, tant a l'àmbit social, com a l'àmbit econòmic i, cada vegada més, educatiu està consolidada, és una realitat, i els nostres alumnes -de la mateixa manera que el professorat- no poden viure aliens a aquest fet. Vivim a Europa i açò ha de fer-se patent també dins del camp educatiu.

2. La formació d'adults i els programes europeus

2.1. Antecedents

Amb els anys, l'educació ha adquirit un paper cada vegada més important dins de la Unió Europea. Encara que això no sempre ha sigut així, i menys quan parlem de l'educació de persones adultes. Fins a l'extrem que no és desgavellat afirmar que no va haver-hi un reconeixement exprés de la importància de la formació de persones adultes en la construcció europea fins l'any 1992, amb el Tractat de Maastricht. Si bé, abans d'aquesta data es van fer alguns intents de concedir a la formació el paper fonamental que li correspon.

Encara que anteriorment hi va haver altres accions en matèria d'educació permanent, és en aquest període quan es produeixen els primers avanços destacables, com foren la primera reunió de ministres d'educació dels països membres (en 1971) o l'estudi que la Comissió de comunitats Europees li va encarregar a l'exministre d'educació belga, Henri Janne, amb l'objecte de trobar els elements fonamentals de base per a la política comunitària en matèria d'educació.

D'altra banda, aquest període ve marcat fonamentalment per la creació de diverses accions que atenen a múltiples sectors, sense que moltes vegades es complementen entre elles i produint-se un cert solapament, al mateix temps que un clar tracte de favor cap a la formació professional, en detriment d'altres camps educatius.

2.2. L'educació a Europa a partir de Maastricht: el Programa Sòcrates

El Tractat de la Unió Europea, més conegut com a Tractat de Maastricht, es va firmar en la localitat homònima al febrer de 1992 i entrà en vigor al novembre del posterior any. Va suposar un aprofundiment en tots els ordres del procés de la integració europea i l'àmbit educatiu no hi va ser una excepció. D'aquesta manera, en ell apareix de forma explícita una referència a l'educació en el Dret Primari de la Unió Europea.

El principal canvi a partir de Maastricht és que tracta d'evitar-se el caràcter sectorial dels programes, que es traduïa en nombroses ocasions en un solapament de competències. Per això, en els anys 94 i 95 es passa a organitzar les accions aïllades dels diferents àmbits educatius en programes conjunts, els anomenats programes globals integrats, que a més es complementen i són coherents entre si. Aquests programes es van dividir en tres: JOVENTUT (destinat a la mobilitat dels joves), LEONARDO (destinat als programes i accions en formació professional) i SÒCRATES, que és el que té major rellevància.

El Programa d'Acció Comunitari Sòcrates es crea com un programa integrat per a l'educació i agrupa els objectius i accions d'altres programes educatius que ja estaven en marxa. Propugna la cooperació europea en tots els àmbits de l'educació en forma de mobilitats, projectes comuns, xarxes europees, realització d'estudis i anàlisis comparatives, la innovació en l'educació i la igualtat d'oportunitats en tots els sectors de l'educació.

En les seues diverses fases -Sòcrates I (de 1994 a 1999), Sòcrates II (del 2000 a 2006) i l'actual, integrat en el Programa d'Aprenentatge Permanent (previst des de 2007 a 2013)- ha inclòs, i inclou, diverses accions, entre les quals cal destacar:

- Algunes accions transversals, entre les més destacades el programa LINGUA (per a la millora de les competències lingüístiques) i el programa MINERVA (per al desenvolupament de les TIC).
- El Programa ERASMUS: que té com a objectiu atendre a les necessitats d'aprenentatge de tots els participants en l'educació superior.
- El Programa COMÈNIUS: que proposa reforçar la dimensió europea en el camp de l'educació infantil, primària i secundària, al promoure la mobilitat i la cooperació entre centres educatius.

- El Programa GRUNDTVIG: la meta del qual és la millora de la qualitat i la dimensió europea de l'educació d'adults en un sentit ampli, on s'inclou l'ensenyament formal, el no formal, l'informal i l'autoaprenentatge. En l'apartat següent ens centrarem de manera més detinguda en aquest programa.

3. El programa Grundtvig i les associacions d'aprenentatge

3.1. Principals objectius del programa Grundtvig

Com s'ha esmentat anteriorment, el programa Grundtvig comprén l'educació per a persones adultes en la seua dimensió formal, no formal i informal.

De manera genèrica, i d'acord amb la Recomanació del Parlament Europeu i del Consell de 18 de desembre del 2006, els projectes europeus d'aprenentatge al llarg de la vida (entre ells, el programa Grundtvig) són una plataforma essencial per al desenvolupament de competències bàsiques, o conjunt de coneixements, capacitats i actituds necessàries per a la realització personal dels individus, la seua integració social, la ciutadania activa i l'ocupació. Així, el professorat i l'alumnat han de desenvolupar dos competències fonamentals: la competència lingüística i la competència digital. Una altra competència que millora notablement és l'artística i cultural, ja que aquests projectes reforcen el coneixement de l'herència cultural, artística i històrica d'altres països integrants del Programa d'Aprenentatge Permanent (PAP). Finalment, el treball en cooperació i les relacions que s'estableixen entre els socis permeten desenvolupar la competència interpersonal i cívica.

Si ens centrem en la mateixa naturalesa del programa Grundtvig, a més del desenvolupament de les competències descrites, es pretenen aconseguir dos objectius específics: respondre al repte educatiu de l'envelliment de la població a Europa i ajudar a que els adults adquirisquen els mitjans per a millorar la seua educació.

Aquests objectius específics es concreten en els anomenats objectius operatius. A destacar: (1) millorar la qualitat i l'accés a la mobilitat a Europa; (2) afavorir la cooperació entre les organitzacions; (3) ajudar les persones de sectors socials vulnerables o ambients socials marginals; (4) facilitar el desenvolupament de pràctiques innovadores en l'educació de persones adultes i la seua transferència entre països; (5) recolzar el desenvolupament de continguts, pedagogies i pràctiques d'aprenentatges permanents, innovadors i basats en les TIC; i (6) fomentar els plantejaments pedagògics i la gestió de les organitzacions d'educació de persones adultes.

3.2. Accions del programa Grundtvig

Per a la consecució d'aquests objectius, el programa Grundtvig subvenciona un conjunt d'accions (projectes multilaterals de millora del sistema educatiu, xarxes

temàtiques d'experts...) gestionades de manera centralitzada a través de l'Agència Executiva per a l'Educació, els Mitjans Audiovisuals i la Cultura.

A més d'aquestes accions, centralitzades a Brussel·les, el programa Grundtvig es caracteritza per contemplar un altre conjunt d'accions gestionades de manera descentralitzada per l'Agència Nacional de cada país participant.

Accions Grundtvig i els seus principals objectius

Acció Grundtvig	Objectius	Duració
Associacions d'aprenentatge.	Suposa realitzar activitats de cooperació a xicoteta escala entre organitzacions d'almenys tres països i de l'àmbit de l'educació de persones adultes. El professorat i l'alumnat dels centres participants treballen un tema comú (ciutadania europea, idiomes, diàleg intercultural, història d'Europa, etc.) que els permet intercanviar experiències, pràctiques i mètodes.	2 anys.
Seminaris.	Permet a les persones adultes participar en activitats de formació en altres països que integren el PAP (Programa d'Aprenentatge Permanent) compartint experiències d'aprenentatge innovadores i rellevants.	Entre 5 i 10 dies.
Projectes de voluntariat per a persones majors.	Facilita que els ciutadans de més de 50 anys puguin fer un voluntariat en un altre país, com a forma d'aprenentatge formal, no formal o informal, i que es cree una col·laboració duradora entre dos organitzacions participants sobre un determinat tema.	Durant 2 anys, en períodes de 3 a 6 setmanes.
Formació contínua per a personal d'educació de persones adultes.	Contribueix a millorar la qualitat de l'aprenentatge permanent i possibilita que les persones que treballen en organitzacions d'educació de persones adultes puguin formar-se en un país diferent, que milloren les seues competències d'ensenyament, formació, orientació o gestió i entenguen de manera més àmplia l'aprenentatge permanent a Europa.	Mínim 5 jornades laborals, màxim 6 setmanes.
Visites i intercanvis per al personal educatiu de persones adultes.	Pretén incrementar la qualitat de l'educació de persones adultes a través de la millora de les destreses pràctiques d'ensenyament, preparació, orientació o gestió organitzativa. De manera que permet al personal d'educació de persones adultes realitzar visites a un altre centre educatiu, assistir a conferències o seminaris,...	D'1 dia a 12 setmanes.

Ajudanties.	Va dirigida al personal i al futur formador de persones adultes de qualsevol matèria que desitge realitzar una mobilitat de llarga duració per a col·laborar en una altra institució d'educació de persones adultes.	Entre 12 i 45 setmanes.
Visites preparatòries per a associacions d'aprenentatge.	Ajuda a qualsevol institució que desitge formar part d'una associació d'aprenentatge a conèixer organitzacions adequades per a associar-se i desenvolupar un pla de treball. En concret, que el seu personal pugui realitzar una visita preparatòria a un o més centres elegibles o participar en un seminari de contacte organitzat per una Agència Nacional.	Màxim 1 setmana.
Seminaris temàtics o de contacte.	Són reunions de professors (un per centre) en algun dels països que participen en el PAP, que giren al voltant d'un tema concret d'interès.	Màxim 1 setmana.

4. El programa d'aprenentatge Grundtvig en el centre Tirant lo Blanc

4.1. Objectius i estratègies de l'associació d'aprenentatge "Re-Creation"

El Centre Públic de Formació de Persones Adultes Tirant lo Blanc, de l'Alcora, sempre ha tingut una clara voluntat de participar en programes europeus per a l'educació de persones adultes a fi de conèixer la realitat acadèmica existent en altres països, millorar la metodologia didàctica i incrementar la motivació de professors i alumnes. Així, el primer programa Grundtvig en el qual va participar va ser l'any 2005 (durant dos cursos acadèmics) en una associació d'aprenentatge, junt amb l'IES Bajo Aragón d'Alcanyís, el Centre de Cultura i Història Amalfitana (Amalfi, Itàlia) i el Centre de Formació Laboral de Semilly (Semilly, República Txeca). El títol de l'associació era: "Vitae: Visits and Itineraries", i el propòsit no era un altre que l'anàlisi i l'estudi del patrimoni històric i cultural d'una zona a partir de la seua visita i, d'aquesta manera, fomentar les activitats d'aprenentatge fora de l'aula.

Després de l'èxit d'aquesta primera experiència, el centre Tirant lo Blanc es va proposar continuar participant en els programes Grundtvig. D'ací, la seua inclusió en una segona associació, que amb el títol "Re-Creation", es du a terme des del passat curs acadèmic (2009-2010) i finalitzarà el curs 2010-2011.

La resta de centres que junt amb el C.P. d'F.P.A. Tirant lo Blanc integren aquest programa europeu són:

1. El centre públic de formació de persones adultes Volkshochschule Olching e.V., Alemanya (coordinador).
2. El departament de llengües d'una universitat pública, Institut Supérieur des Langues Vivantes, Université de Liège, Bèlgica.

3. El centre privat de formació de persones adultes United European Projects, Thessaloniki, Grècia.
4. El centre privat de formació de persones adultes Placówka Kształcenia Ustawicznego, Wadowice, Polònia.
5. El departament de llengües d'una altra universitat pública, Vilniaus Universitetas, Vilnius, Lituània.

El programa “Re-Creation” tracta sobre la manera en què els còmics, les caricatures, els dibuixos i altres formes d'il·lustració poden utilitzar-se en el procés d'aprenentatge d'una llengua pels alumnes de centres educatius de distinta naturalesa (universitats, centres d'adults, centres de formació laboral, escoles d'idiomes...) i de diversa titularitat (pública o privada).

Aquesta associació permet intercanviar experiències i informació entre els centres participants, el nexa comú dels quals és la inquietud per millorar l'aprenentatge de les persones adultes que inicien l'estudi d'un nou idioma. Encara que no és menys cert que el llenguatge dels còmics pot usar-se en qualsevol altre camp de l'educació (història, economia, biologia, física...).

A més, els còmics i les caricatures permeten descriure fàcilment emocions i opinions, o il·lustrar punts de vista sobre aspectes de la societat, de la política o de la cultura europea present i passada. Així mateix, aquest projecte possibilita l'aprenentatge sobre els diferents països que integren el programa, descobrir la visió d'ells que tenen els alumnes, així com poder conèixer els elements comuns que tenim pel fet de ser europeus.

Un altre dels objectius del programa se centra en la lluita contra els prejudicis i estereotips que existeixen sobre els països. La comunicació (en un idioma comú, l'anglès) entre els professors i entre els alumnes dels distints centres i la realització de jornades de treball de manera conjunta en cada un dels països integrants (cinc en total durant els dos cursos acadèmics) permet millorar el coneixement i augmentar el respecte cap als costums de cada un d'aquests països.

Finalment, cal destacar que el títol del programa: “Re-Creation” reflecteix la seua intenció d'inspirar la creativitat dels professors i dels alumnes en la seua aproximació als diversos temes a treballar i intenta fer-ho d'una manera divertida.

Després de descriure el programa, es mostren els principals objectius i estratègies necessàries per a aconseguir-los.

Objectius i estratègies del programa “Re-Creation”

Objectius	Estratègies
1. Establir la cooperació entre centres de distints països de la Unió Europea.	1. Comunicació via Internet. Realització de jornades de treball en cinc dels països integrants del programa.

2. Millorar el procés d'aprenentatge d'un idioma (o en altres camps educatius) amb la utilització dels còmics i les caricatures.	2. Utilitzar els còmics i les caricatures en les classes d'idiomes de cada centre per a tractar situacions quotidianes dels estudiants.
3. Impulsar la faceta creativa i la diversió en el procés d'aprenentatge.	3. Elaboració de còmics per part dels alumnes que puguin reflectir la seua realitat més pròxima.
4. Sensibilitzar al professorat i a l'alumnat sobre les diferents aproximacions a l'humor que poden donar-se en cada país.	4. Donar a conèixer els còmics i les caricatures més famoses de cada país, o aquelles realitzades pels alumnes de cada centre.
5. Lluitar contra els prejudicis i els estereotips que poden donar-se sobre els habitants d'altres països. Fomentar el coneixement dels elements comuns que existeixen a tota Europa.	5. Mitjançant la comunicació directa i contínua, en definitiva a partir d'actuacions que permeten superar la falta d'informació i coneixement de les distintes cultures que participen en el programa.
6. Utilitzar les noves tecnologies de la informació en la comunicació entre els professors i els alumnes dels diferents centres del programa.	6. Crear una plataforma de treball online (Dokeos) i una pàgina web (www.recreation-eu.com), on poder situar els resultats del treball aconseguit durant el programa.
7. Crear un conjunt de recursos didàctics a partir del còmic i les caricatures que poden ser utilitzats per qualsevol centre educatiu europeu.	7. Una vegada comprovada la validesa en classe d'un material realitzat en el programa, s'ubicarà en la pàgina web a fi que es conega i s'utilitze per qualsevol centre educatiu europeu.

En definitiva, el programa “Re-Creation” fomenta quatre dels sis objectius que els programes Grundtvig d'aprenentatge al llarg de la vida marquen com a prioritaris:

1. Incrementa la qualitat educativa i la mobilitat per Europa de persones implicades en l'educació d'adults.
2. Augmenta la cooperació entre organitzacions implicades en l'educació d'adults a Europa.
3. Facilita el desenvolupament de pràctiques innovadores en l'educació d'adults i la seua comunicació entre països.
4. Millora les estratègies pedagògiques i la gestió de les organitzacions d'educació d'adults.

La utilitat que aquest programa Grundtvig té en el centre educatiu Tirant lo Blanc radica en la utilització de les activitats que es realitzen i comparteixen a través de la plataforma de treball Dokeos i la pàgina web en els cursos d'idiomes (an-

glés, italià, català i castellà per a ciutadans estrangers) que s'imparteixen al centre. A més, els còmics i caricatures s'han proposat en altres nivells educatius (cursos d'educació secundària obligatòria, accés a la universitat) i en camps com la Història o la Geografia. En ambdós casos, s'han utilitzat còmics d'autors nacionals i estrangers, de la mateixa manera que s'ha fomentat l'elaboració de tires còmiques pels propis alumnes, amb el suport de les noves tecnologies de la informació.

Tot programa Grundtvig exigeix que es realitzi una avaluació mentre està en marxa i a la seua finalització. Així, en cada jornada de treball presencial ha de valorar-se el treball realitzat fins a eixe moment i el grau de consecució dels objectius marcats. En el programa "Re-Creation" el centre educatiu grec ha confeccionat un qüestionari que s'ha d'omplir de manera anònima pels professors i els alumnes de cada centre que estiguen presents en cada "meeting" sobre el grau de consecució dels objectius previstos.

Així mateix, és necessari realitzar per a cada una de les autoritats educatives dels centres integrants un informe valoratiu de les tasques desenvolupades en el primer curs acadèmic (mes de juliol de l'any 2010). De la mateixa manera que s'ha de realitzar un altre en acabar el programa (juliol de l'any 2011).

Finalment, cal ressenyar el mode de difusió dels resultats de l'associació d'aprenentatge "Re-Creation". A més, de la comunicació que cada centre ha de fer amb els membres de la seua comunitat educativa (professorat, estudiants, associació d'alumnes, ajuntament, autoritat educativa) sobre la naturalesa del programa i els resultats aconseguits, és rellevant que cada trobada de treball tinga presència en la premsa local, comarcal o provincial on es realitza.

Els resultats del treball realitzat durant el programa es troben en la pàgina web abans assenyalada, per la qual cosa estarà a l'abast de tota institució educativa interessada en la metodologia que suposa el llenguatge del còmic. Un altre possible format per a comunicar els resultats i activitats del programa és a través de pòsters i díptics.

En finalitzar el programa "Re-Creation", es realitzarà i publicarà un informe final, amb el material didàctic més destacat, també disponible en format CD i en la web.

La participació en conferències i congressos de temàtica educativa en general o sobre l'educació al llarg de la vida és una altra manera de donar a conèixer la vigència del present programa i la seua naturalesa. La qual cosa va justificar la nostra presència en el Primer Congrés Internacional sobre Aprenentatge al Llarg de la Vida (Castelló, 2010).

4.2. Activitats concretes de l'associació d'aprenentatge "Re-Creation"

Les distintes tasques que s'han plantejat fins al moment en aquesta associació tracten, a través del còmic i les caricatures, d'abastar alguns dels distints ni-

vells del Marco Comú Europeu de Referència per a les Llengües (Consell d'Europa, 2001): A1 i A2 (principiants); B1 i B2 (intermedi) i C1 i C2 (avançat). Per a cada un d'aquests nivells s'han dissenyat activitats que se centren en la comprensió escrita o auditiva, en l'expressió oral i escrita i en la interacció entre els alumnes.

En concret, fins al moment s'ha fet ús de tires còmiques i caricatures d'autors de reconegut prestigi internacional o nacional sobre distints temes com el medi ambient, la cultura i costums de cada país participant en l'associació, les relacions familiars o de parella, les qüestions polítiques, l'economia, els menjars i els hàbits saludables, el temps lliure i l'activitat esportiva, els estereotips o l'educació.

Així mateix, cal mencionar la realització de tires còmiques per part dels alumnes, de manera que s'incentiva la seua capacitat creativa. Per exemple es va dur a terme una activitat per part dels estudiants del centre Tirant lo Blanc que versa sobre el viatge a l'estranger d'uns jòvens estudiants. Aquesta història va ser continuada de manera seqüencial pels alumnes de la resta de centres participants.

Paral·lelament, s'han creat unitats didàctiques que es puguen aprofitar pel professorat de qualsevol centre, i obertes per a la seua consulta al web del projecte, al voltant de diverses temàtiques com les onomatopeies (veure ANNEX), les conductes sexistes, l'humor, les diferències generacionals, etc.

5. Conclusió

Segons s'assenyala en els objectius traçats en l'estratègia de Lisboa, durant el Consell Europeu de Lisboa al març del 2000, la Unió Europea per a créixer ha de recolzar-se en tres pilars bàsics, entre els que es troba a més de la qüestió econòmica i mediambiental, l'àmbit social. Una part fonamental del qual és l'educació i la formació.

En aquesta línia el Programa d'Aprenentatge Permanent (PAP), estableix com el seu objectiu general la contribució al desenvolupament de la comunitat en qualitat de societat del coneixement avançat, recolzant i complementant l'acció dels estats membres, al mateix temps que estimulants l'intercanvi, la cooperació i la mobilitat entre els sistemes d'educació i formació. Com hem vist anteriorment, és en el si del PAP on actualment s'enquadren els programes Sòcrates, i més específicament el Grundtvig. És per això que les competències que en ell es desenvolupen i els fins que en ell es persegueixen han de respondre a l'objectiu general del PAP, de la mateixa manera que ha de fer-ho el projecte que ara mateix ens ocupa en el nostre centre, l'associació d'aprenentatge "Re-Creation".

Amb aquesta associació pretenem que tant el nostre alumnat com el personal docent cresquen en el seu desenvolupament social integral, objectiu fonamental de l'educació permanent. Per això realitzem actuacions que incidisquen en aspec-

tes que en un principi poden resultar allunyats, com ara la competència lingüística o la millora de la sensibilitat artística i cultural, tant a través de contactes presencials com per mitjà de les tecnologies de la informació i la comunicació, de manera que contribuïm per un costat al creixement de la competència interpersonal i cívica i d'un altre a un millor ús de les noves tecnologies.

Així mateix, amb “Re-Creation” es pretén involucrar a la comunitat educativa del propi centre, al mateix temps que a altres institucions (ajuntament, universitat, instituts d'educació secundària, etc.) per a, mitjançant la cooperació entre organitzacions, donar resposta al repte educatiu que suposa l'educació dels adults dins d'una Europa cada vegada més envellida, proporcionant a tots aquells que així ho desitgen mitjans per a la millora de la seua formació.

Estem convençuts que les associacions d'aprenentatge, i “Re-Creation” no és una excepció, constitueixen una forma diferent d'aprendre, integrant el saber formal, el no formal i l'informal, un punt de trobada, on cada organització, cada persona “ofereix” i “demana” al mateix temps. Tots podem aprendre quelcom i oferir altres sabers. Suposa, d'aquesta manera, una contribució a la democratització de la societat, ja que ens ofereix la possibilitat de ser protagonistes en un àmbit tan imponent com pot ser Europa.

Annex

Lesson: **ONOMATOPOEIA**
Onomatopoeia in comics

Summary of the activity

Total time: 2 sessions

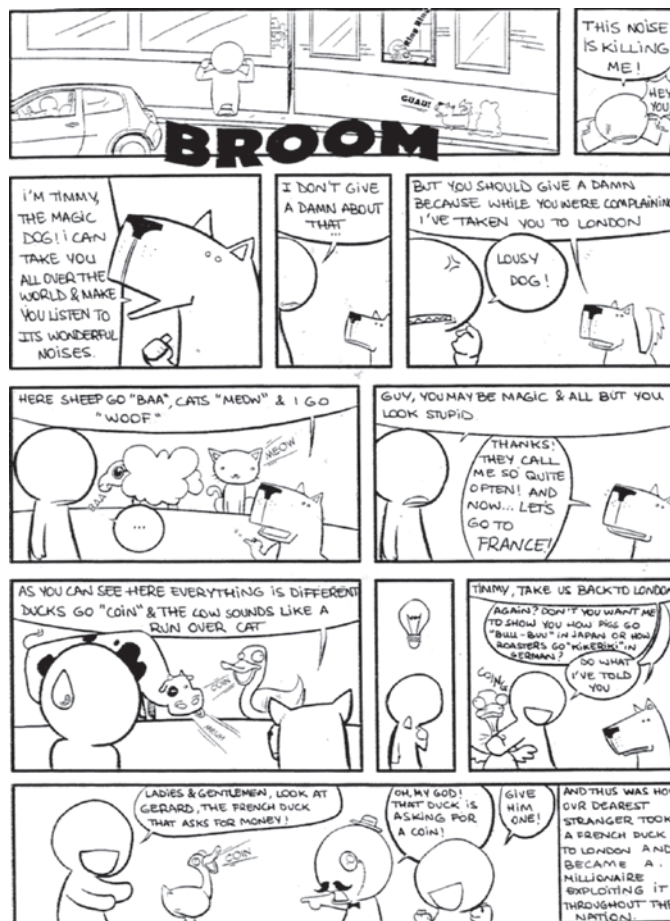
Level: A-2 – B1

English

Global objectives

- ☒ the learner will be able to know onomatopoeia in English in typical situations.
- ☒ the learner will be able to understand a given comic in English.
- ☒ the learner will be able to give an onomatopoeia in English for each situation.
- ☒ the learner will be able to give an onomatopoeia in his own language for each situation.
- ☒ the learner will be able to create a situation with another onomatopoeia in English and his own language.
- ☒ the learner will be able to establish links among countries through onomatopoeias.

Timing	Skills	Preparation and material	Procedure
10'		Blackboard	The teacher will write the word "onomatopoeia" on the blackboard and there will be a discussion about the concept of onomatopoeia.
10'		The learner's document	Teacher hands out the comic in English. The students have to read the text. In common, the students comment the story of the comic.
10'		The learner's document	Personal activity: learners create a list with onomatopoeias from the text.
20'			In pairs, learners try to create a list with all the onomatopoeias they can remember. Then, we will put in common all the onomatopoeias.
45'		A poster paper	Production: In groups of four, learners have to design their own comic with onomatopoeias from their lists.
15'		The learners' production.	Their final productions will be handed around the class and voted by their classmates. The team who gets higher score will have their comic hanging in the



Referències bibliogràfiques

- HOLANDA. Articles 126, 127 i 128 del Tractat de la Unió Europea, de 7 de febrer de 1992. *Diari Oficial*, 29 de juliol, núm. C 191.
- CONSELL D'EUROPA (2001). *Common European Framework for Languages. Teaching Assessment*. Estrasburg: Council for Cultural Cooperation. Education Committee. Language Policy Divisió.
- DECISIÓ del Parlament Europeu i del Consell, de 15 de novembre del 2006, per la que s'estableix un programa d'acció en l'àmbit de l'aprenentatge permanent. *Diari Oficial de la Unió*, núm. 1720/2006/CE. Disponible en: <http://eur-lex.Europa.Eu>
- GARCÍA Prieto, E. (2008). *Competencias básicas Comenius Grundtvig. Programa de aprendizaje permanente*. Madrid: Organisme Autònom de Programes Educatius Europeus.
- LOE ESPANYA. Llei 1/1995, de 20 de gener, de la Generalitat Valenciana, de Formació de Persones Adultes. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 31 de gener, núm. 2.439.
- ORGANISME Autònom de Programes Educatius Europeus (2009). Disponible en: <http://www.oapee.ÉS/>
- RECOMANACIÓ del Parlament Europeu i del Consell, de 18 de desembre del 2006, sobre les competències per a l'aprenentatge permanent. *Diari Oficial de la Unió*, 30 de desembre del 2006, núm. 962/CE. Disponible en: <http://eur-lex.Europa.Eu>
- SIMÓ Castillo, J. S. (2004). *L'aprenentatge al llarg de la vida. Apunts per a la reflexió i l'acció*. Vinaròs, Castelló: Antinea.
- ESPANYA. Títol III, de l'Educació de Persones Adultes, de la Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu. *Boletín Oficial del Estado*, 4 d'octubre de 1990, núm. 238.
- VALLE López, J. M. (2006). *La Unión Europea i su política educativa*. Madrid: Ministeri d'Educació i Ciència. Centre d'Investigació i Documentació Educativa.
- WEB oficial del programa "Re-Creation" (2009). Disponible en: <http://www.recreation-eu.com/>

Projecte GRUNDTVIG: “Discovering the world anew”

Laura Vallés Fuster, CEED



1. Introducció

Però abans d'explicar el nostre projecte tractaré de comentar quins són els programes educatius no universitaris que la Unió Europea desenvolupa. Estos són: programa Comènius, programa Sòcrates i programa Grundtvig.

El programa Sòcrates propugna la cooperació europea en tots els camps de l'educació. Entre les seues accions compta amb una específica per a desenvolupar projectes en l'àmbit de l'Educació d'Adults: GRUNDTVIG, el qual està destinat a atendre les necessitats d'ensenyament i d'aprenentatge de totes aquelles persones implicades en l'educació de persones adultes en qualsevol de les seues modalitats, així com de totes les institucions i organitzacions que proporcionen ensenyaments.

Els objectius fonamentals del programa Grundtvig són: respondre al repte educatiu de l'envelliment de la població a Europa; ajudar a fer que els adults adquirisquen mitjans per a millorar els seus coneixements i competències; contribuir al desenvolupament d'una educació de persones adultes de qualitat; recolzar la creació d'un espai europeu d'aprenentatge; ajudar a millorar la qualitat i l'atractiu de l'educació de persones adultes, així com l'accés a aquesta; afavorir la participació de persones adultes a l'aprenentatge permanent; reforçar la contribució de l'aprenentatge permanent a la cohesió social, ciutadania activa, igualtat de gènere i al desenvolupament personal, i per últim, contribuir a augmentar les oportunitats d'aprenentatge al llarg de tota la vida dels ciutadans europeus.

Va dirigit a les persones que desitgen capacitar-se per a exercir un paper ple i actiu en la societat, així com millorar la seua capacitat d'inserció professional. El públic prioritari són: les persones adultes amb dificultats especials a l'hora d'accedir al sistema educatiu, bé per viure en zones desafavorides o bé per experimentar situacions socials delicades, o per posseir escassos coneixements bàsics; les persones adultes excloses del sistema escolar, a manera de segona oportunitat per a adquirir nocions bàsiques i recobrar la confiança en si mateixos, i reconèixer les qualificacions o competències adquirides fora de l'àmbit escolar.

El comissari europeu d'educació, Jan Figel, va subratllar ja en 2005 la importància de l'educació d'adults per al futur de la Unió, destacant dues idees fonamentals:

“L'aprenentatge no acaba quan acaba el col·legi o la universitat. Vivim en un món de canvis molt ràpids en l'Era de la Informació i el nostre treball ha d'assegurar les competències bàsiques requerides per la demanda de la globalització. A més, és més important que els adults reciclen els seus coneixements abans d'aprendre noves habilitats”.

“El finançament del Grundtvig ajuda a l'espenta que donem als adults de tota condició social i de totes parts de la Unió Europea amb l'adquisició de les esmentades competències per a poder enfrontar-se als desafiaments d'un futur pròxim”.

Este programa s'ha convertit en una font inestimable de suport a les organitzacions que treballen en pro de l'educació d'adults i ja són trenta-un els països implicats en esta iniciativa.

Les organitzacions participants representen tots els tipus d'institucions que treballen en el terreny de la formació d'adults, especialment centres d'ensenyament, organitzacions amb fins no lucratius i institucions d'ensenyament superior. Les àrees temàtiques que comprenen els nous projectes també són molt variades ja que inclouen la ciutadania activa, les competències bàsiques, la gestió en l'educació d'adults, la utilització de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) així com l'educació intercultural.

Normalment, el projecte ho presenta una mitjana de 6 a 8 socis -de si més no tres països de la UE- que es veuran beneficiats amb una subvenció d'entre 60.000 i 340.000 euros per a un període comprés entre 1 i 3 anys. El pressupost total que destinarà la Comissió Europea per a finançar estes iniciatives serà de 16 milions d'euros. A més, es concediran prop de 17,5 milions d'euros al programa "Learning Partnership" per a la subvenció de les activitats que duguen a terme més de 400 institucions d'educació d'adults i la concessió de beques a més de 1.000 docents que tindran l'oportunitat de perfeccionar les seues habilitats i coneixements en altres països, així com assistir a conferències i seminaris de contacte.

També em pareix interessant comentar qui va ser Grundtvig i així poder comprendre millor el programa europeu. Nicolaj Frederik Severin Grundtvig (1783-1872) va ser clergue i escriptor danés. És el fundador de la tradició nòrdica de "aprendre al llarg de la vida". La seua filosofia es basava en la idea que l'educació ha d'estar disponible a través de tota la vida i estendre's a tots els ciutadans del món. El lema és per tant "Aprentatge permanent al llarg de tota la vida". Grundtvig, sovint mencionat com a NFSG, va ser a més mestre, poeta, filòsof, historiadore, pastor i polític. Està considerat una de les persones més influents de la història danesa, la seua filosofia va donar origen a un nou tipus de nacionalisme a Dinamarca en la segona meitat del segle XIX.

Es considera el pare ideològic de les Universitats Populars. Les seues obres teològiques, himnes i altres escrits que, entre altres coses, va encoratjar a les escoles públiques o universitats populars a Dinamarca i els altres països d'Escandinàvia, va tindre un profund impacte sobre la nació i la cultura daneses. Va ser membre de l'assemblea constitucional en 1848, quan Dinamarca es va convertir en una monarquia constitucional. En 1861, va ser anomenat Bisbe (però mai va rebre diòcesi) i la seua influència va continuar augmentant fins a la seua mort en 1872. El seu pensament i la seua obra continuen sent fonamentals per a comprendre la història però també el present de l'educació d'adults a Dinamarca i a Europa.

Doncs bé, passe ara a descriure com es realitza un projecte Grundtvig. La Unió Europea realitza periòdicament seminaris de contacte en diferents països perquè institucions dedicades a l'educació puguen comunicar-se amb altres semblants per a realitzar projectes, i tractar així una temàtica d'interés comuna i a partir d'ací els professionals s'adscriuen a un o altre projecte el qual han de consensuar, triar un coordinador general i coordinadors de cada país.

El projecte s'ha de presentar en les distintes Agències Nacionals de cada país, tots en la llengua que es trie, i amb el mateix contingut per a la seua aprovació. Han de ser acceptats almenys tres socis, de països diferents per a poder dur-lo a terme.

3. Iniciació del programa i desenvolupament

Al novembre del 2008 va tindre lloc el Seminari de Contacte "Sustainable Development" a Brussel·les d'on un grup de professionals de tot Europa es va posar en contacte per a intentar organitzar projectes europeus.

Partint de l'interés comú de fomentar l'educació de les persones "senior", majors de cinquanta-cinc anys, grup que considerem desatés i del qual hi ha un alt índex de desocupació, representants de Polònia, Turquia, Gal·les, Eslovàquia i Espanya decidim crear una Associació d'Aprenentatge i presentar un projecte comú.

La justificació del projecte va ser que en molts països europeus els ciutadans més majors no es mantenen actius socialment o educacionalment. Molts d'ells mai no han tingut l'oportunitat d'aprendre una llengua estrangera o adquirir destreses informàtiques. El seu coneixement sobre altres països europeus és també prou limitat i hi ha molts prejudicis i estereotips; per tant el nostre objectiu va ser convertir-los en ciutadans més actius i obrir-los a Europa i al món, aprenent noves estratègies i trencant els estereotips.

Per a aconseguir estos objectius animem els nostres alumnes a intercanviar informació i coneixements generals sobre els seus països via internet; d'esta manera, millorarien les seues destreses comunicatives i les TIC (Tecnologies de la Informació i la Comunicació).

El nostre projecte consisteix en sis trobades internacionals, dels quals ja se n'han realitzat quatre. En cada un d'ells hi ha unes sessions de treball per a debatre el programa, controlar els resultats, la seua avaluació, intercanvi d'idees i experiències i si es considera pertinent millorar-les. Esta experiència és molt valuosa per als nostres alumnes ja que s'impliquen molt activament i tenen l'oportunitat de conèixer gent de diferents països.

Hem creat una website: www.discovertheworldanew.eu que és la plataforma per a les presentacions de cada país, intercanvi d'informació, etc. I els animem a

preparar estes presentacions a ells mateixos; d'esta manera facilitem el desenvolupament de l'aprenentatge de la llengua estrangera i les destreses informàtiques.

A més cada un dels nostres alumnes té un e-penpal (amic per correspondència electrònica), on els participants anglòfons, de l'organització de voluntariat Prime Cymru de Gal·les fan de mentors per a ajudar als dels participants d'altres països en l'aprenentatge de l'anglès.

Els objectius generals són els següents: afavorir l'intercanvi lingüístic i cultural entre professors i alumnes dels distints països participants, a través de l'ús vehicular de l'idioma anglès i les noves tecnologies com a mitjà de comunicació; millorar la consciència cultural a través de l'art, història, costums, tradicions, religió i la vida diària d'estos països integrants en el projecte; fomentar l'intercanvi cultural i la comunicació; aconseguir una consciència cultural europea; animar els participants (alumnes) a prendre interès en temes com ara: la ciutadania europea activa i el servei de voluntariat sènior, la qual cosa li dóna valor afegit al projecte; fomentar que les persones majors de cinquanta-cinc anys es mantinguen actives socialment i educacionalment; compartir i intercanviar exemples de bones pràctiques entre els socis participants de les associacions; i per últim, disseminar metodologies concernents a l'activació social i educacional de la gent major entre els participants transnacionals.

Com a objectius específics s'han assenyalat: millorar el coneixement de les llengües estrangeres del grup de referència (majors de cinquanta-cinc anys) i ensenyar-los destreses físiques de la TIC; implicar activament els estudiants preparant i intercanviant informació sobre els seus països, regions, vida diària, costums, tradicions, religió, art, història, arquitectura i cultura; creació d'una website per a connectar als estudiants virtualment per a poder penjar totes les seues aportacions i comunicar-se virtualment entre ells; promoure altres activitats d'aprenentatge, fora de l'aula, com per exemple visites a museus, galeries d'art i d'altres llocs d'interés i implicar a les jòvens generacions en l'ajuda als més majors elaborant les presentacions de forma electrònica.

Les tasques s'han distribuït entre els membres de l'Associació. La Coordinació General i Direcció del projecte; és necessari que siga assumida per un dels membres, en este cas ha sigut assumida per l'organització English Unlimited amb seu en Gdansk, Polònia. La llengua vehicular del projecte és l'anglès i els temes a tractar s'han decidit en la primera trobada internacional on acudim els Coordinadors de cada país i va tindre lloc a Gdansk (Polònia): *Christmas estafe, our city, Easter, traditional food, our houses, traditional reesguitons...*

El programa d'"e-penpals" ha sigut assumit per l'equip de UK., Prime Cymru, que actuen com a mentors lingüístics del Projecte. El programa TIC (Teaching Ba-

sic Computer Skills) ha sigut assumit per l'equip espanyol CEED (Centre Específic d'Educació a Distància). La creació de la website i la seua administració va a càrrec del CEED.

L'avaluació del projecte i els informes escrits la realitza l'equip d'UK. i la difusió de resultats correspon a tots els equips de manera que cada Trobada Internacional ha sigut difós bé per la premsa local en les ciutats més xicotetes o a través d'altres esdeveniments com per exemple la participació del CEED, en el Congrés Internacional "Lifelong learning" que va tindre lloc en la UJI de Castelló al juny del 2010.

L'organització de les trobades internacionals correspon a cada país amfitrió havent-se donat fins al moment quatre d'estes trobades a Polònia, Espanya, United Kingdom i Turquia. En el mes de març de 2011 es realitzarà un altra trobada a Eslovàquia. L'organització de l'intercanvi de presentacions es du a terme via Internet a través de la website. Cada equip es fa responsable de la direcció i la coordinació de les activitats i iniciatives que tenen lloc en el seu país segons el programa establert.

En este tipus de projectes en molt important destacar l'impacte i valor europeu afegit. Ha sigut el següent:

- Impacte en els alumnes: en primer lloc el projecte estimula i motiva els alumnes majors de cinquanta-cinc anys a millorar i aprendre una llengua estrangera (anglès), adquirir destreses bàsiques de les TIC i aprendre sobre diferents països europeus i les seues cultures. El projecte els dona l'oportunitat de desenvolupar contactes personals amb persones d'edat semblant i que tenen diferents bagatges i cultures, seran conscients de les similituds i diferències entre diferents països europeus.
- El projecte també anima els participants a buscar valors comuns entre els ciutadans europeus (anar més enllà dels propis horitzons i trencar estereotips). Els alumnes es comprometen a emetre un informe de les seues visites i difondre-ho en la seua comunitat a altres organitzacions i institucions.
- El projecte també té com a objectiu millorar l'autoestima dels alumnes majors de cinquanta-cinc anys donant-los seguretat i ajuda per a "descobrir el món de nou" (Discovering the world anew).
- També serveix per a fer més activa la consciència de ciutadania europea, abordar el compromís del voluntariat i animar-los a participar en el Voluntariat Internacional Sènior en accions futures.
- El projecte millora les competències comunicatives i estimula la sensibilitat intercultural dels alumnes.

L'impacte en el professorat ha sigut també molt important: la cooperació amb diverses institucions europees ens dona la possibilitat d'aprendre els uns dels altres

i intercanviar exemples de bones pràctiques. La nostra experiència professional és variada i les nostres organitzacions tenen una multiplicitat de formacions distintes: uns són especialistes en llengües estrangeres, altres en formació a distància, altres es dediquen a ensenyar a alumnes majors de cinquanta-cinc anys com a grups vulnerables, altres són una organització de voluntaris... amb la qual cosa podem compartir d'experiències i desenvolupar nous cursos i programes, així com camins innovadors de tutorització d'alumnes majors de cinquanta-cinc anys incloent l'ús de les noves tecnologies.

El fet de comptar amb una website que ens serveix de plataforma on compartir les nostres experiències didàctiques anima a la comunitat educativa a mantindre'ns actius i aprendre noves llengües, llenguatges, destreses... Este tipus de projectes són experiències meravelloses per al professorat ja que suposa una gran motivació i innovació pedagògica.

La temporalització del treball (concretat per al grup espanyol) ha estat desenvolupat des d'agost de 2009 a juliol de 2011.

La temporalització és mensual i fins a la data s'han realitzat les accions següents:

- Octubre 2009 - Trobada Internacional en Gdansk (Polònia)
- Novembre 2009 - Presentació dels seus perfils per part dels alumnes.
- Desembre 2009 - Presentació de les tradicions nadalenques per part dels alumnes.
- Gener 2010 - Creació de la pàgina web.
- Febrer 2010 - Preparació i presentació de "La nostra Ciutat"
- Març 2010 - 2a Trobada Internacional a València.
- Abril 2010 - Presentació de les festes de Pasqua per part dels alumnes.
- Maig 2010 - 3a Trobada Internacional a Cardiff, Gal·les (Regne Unit)
- Octubre 2010 - 4a Trobada Internacional a Giresun (Turquia).

Al nostre Centre hi ha cinquanta alumnes i dotze professors participants en el projecte. Els alumnes assisteixen a classes d'anglès dos hores a la setmana i classes d'informàtica d'una hora a la setmana. Els professors participants tutoritzen a un grup de quatre o cinc alumnes a fi de dur a terme les tasques descrites anteriorment i les venidores amb dedicació d'una hora a la setmana.

El projecte contempla un mínim de vint-i-quatre mobilitats (16 d'alumnes i 8 de professors). El màxim de mobilitats estarà en funció dels costos del viatge atinent-nos al pressupost adjudicat. El contacte amb els col·legues europeus és pràcticament diari a través del correu electrònic i de la cambra web.

4. Unes primeres conclusions

Respecte els alumnes m'agradaria assenyalar l'èxit aconseguit en esta experiència. En primer lloc assenyalar que el grau d'implicació de l'alumnat ha sigut total i la trobada amb els seus "penpals" ha sigut molt satisfactori perquè han materialitzat personalment el contacte que estaven portant via telemàtica. Alguns d'ells ho han continuat este contacte, aconseguint una relació personal, més enllà de l'experiència educativa.

La creació de la website com a plataforma de comunicació internacional és una ferramenta molt important i fonamental per a transmetre i compartir esta experiència.

L'impacte en els professors també ha sigut molt significatiu: L'experiència ha suposat un intercanvi de bones pràctiques amb docents d'altres països, també un intercanvi d'impressions sobre l'educació d'adults en altres països europeus.

Les trobades internacionals serveixen com a motivació per al reciclatge del professorat en llengües, perquè no sols els professors d'anglès, sinó altres involucrats en el projecte han sentit la necessitat de reciclar-se en l'aprenentatge de l'anglès com a ferramenta necessària de comunicació en qualsevol projecte.

La participació en este tipus de projectes dinamitza al centre i el situa en una perspectiva de l'educació en el Marc Comú Europeu.

Com a reflexió final vull afegir que esta experiència ha sigut i està sent molt important tant a l'àmbit educatiu com de relacions personals. Crec que este tipus de programes reforça el sentiment europeu acostant-nos més els uns als altres, a més de conèixer les nostres similituds i diferències i trencant els prejudicis que tenim cap a altres cultures i maneres de veure la vida. També ens ajuda a canviar els estereotips que tenim sobre els diferents països fent-nos veure que som davant de tot éssers humans i tots busquem i necessitem bàsicament el mateix, al marge del nostre idioma, bandera, sexe o religió.

Referències bibliogràfiques

1. LONGWORTH, N. (2003). *El aprendizaje a lo largo de la vida*. Madrid. Barcelona: Ed. Paidós.
2. DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Paris: Edicions UNESCO
3. DECLARACIÓ UNIVERSAL DELS DRETS HUMANS. Presa de <http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm>
4. FAURE, E. (1972). *Aprender a ser*. Madrid, Aliança Universitat. Paris: Document UNESCO.
5. PÀGINA WEB DE L'OAPEE: <http://www.oapee.es/oapee/intro.html>

Experiències del centre de FPA de Beniassent en els programes europeus

Cristina Llorens Berenguer, Coordinadora Projectes Europeus. FPA Beniassent Cocentaina-Muro



Els inicis

La participació del centre FPA Beniassent en els Projectes Europeus començà l'any 2002, quasi per casualitat. Una mestra que va estar realitzant una substitució al centre durant uns mesos al curs 02-03, coneixia aquest tipus de programes anomenats *Grundtvig*, i havia estat en un centre on s'havien realitzat i va parlar-nos-en. A la vegada, la coordinadora de centres d'adults de la nostra comarca en el CEFIRE d'Alcoi, en una reunió comarcal ens va informar sobre la realització d'un seminari de contacte *Grundtvig* a Santiago de Compostela a novembre d'aquell mateix any. La idea va començar a desenvolupar-se i, malgrat eixa miqueta de por que sempre fan els nous projectes, alguns dels docents vam llançar-nos a eixa nova experiència.

Aquest primer pas va ser decidit des de la Coordinació Comarcal i dues professores, una del centre de Cocentaina i una altra que en aquell moment era itinerant entre els centres de Cocentaina, Muro, Alcoi i Ibi, van sol·licitar l'assistència a aquell Seminari de Contacte que se celebraria a Santiago de Compostela del 6 al 10 de novembre de 2002 amb el títol: *Perspectivas sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Niveles básicos*.

En tornar d'aquell seminari ens van presentar dos possibles projectes, perfilats en els grups de treball que es formaren entre integrants del seminari procedents de diferents països europeus.

Un tractava sobre les dificultats de conscienciar la gent sobre la necessitat d'aprendre al llarg de tota la vida fomentant així l'aprenentatge en els centres d'adults. El centre de FPA Joan Lluís Vives d'Ibi va decidir participar en aquest projecte.

L'altre anava encaminat a aprendre sobre el mateix procés d'aconseguir desenvolupar amb èxit un projecte europeu. La FPA Beniassent de Cocentaina-Muro va decidir participar-hi. El títol del projecte va ser: *Un equip europeu d'aprenentatge eficaç (A European Learning Success Team)*.

Abans de començar ja vam trobar algunes dificultats en el procés de sol·licitud per al qual hi havia una data límit. El procés era dirigit per la institució coordinadora amb la col·laboració de tots els membres de l'associació.

La primera dificultat que vam trobar va ser la llengua, ja que calia tindre uns coneixements de grau mitjà/alt d'anglès, que era la llengua utilitzada per poder comunicar-se eficaçment amb el grup i no tot el professorat tenia este nivell.

Una altra dificultat va estar en les noves tecnologies: el centre no disposava d'un equipament adequat i els coneixements informàtics del professorat eren insuficients, això dificultava la comunicació fluida amb la resta de participants.

A més a més, l'Agència Nacional complicava aquest procés amb un munt de requisits burocràtics, inclosa la traducció al castellà de tot el formulari, que havia emplenat el coordinador en anglés amb tota la informació aportada pels participants.

Una vegada aprovada la sol·licitud tot va ser més senzill. Vam trobar grans diferències en els sistemes educatius entre els diferents països europeus. Però també van trobar grans similituds: en el món de l'educació de persones adultes hi havia molts problemes comuns, en llocs geogràficament molt diferents.

El nostre objectiu en un principi era conèixer les possibilitats que els projectes ens oferien, conèixer el funcionament de l'educació de persones adultes a Europa, aprendre de les bones pràctiques a les quals tinguérem accés en altres països... Realment no sabíem què podíem aconseguir en aquesta nova aventura en què havíem decidit endinsar-nos.

En aquell moment l'organisme encarregat d'aquests projectes a Espanya era la *Agencia Nacional Sócrates* i aquest tipus de projecte dirigit a l'educació d'adults s'anomenava *Asociaciones de Aprendizaje Grundtvig 2*.

PARTICIPACIÓ DEL CENTRE FPA BENIASSENT EN PROJECTES EUROPEUS

Curs 2002-2003 - Seminari de contacte a Santiago de Compostela

Curs 2003-2004 - Projecte "A European Learning Success Team"

Curs 2004-2005 - Projecte "A European Learning Success Team"

Curs 2005-2006 - Projecte "A European Learning Success Team"

Curs 2006-2007 - Projecte "A Distance Learning Approach"

- Visita preparatòria a Adana - Turquia

Curs 2007-2008 - Projecte "ICT: Integration, Culture and Tolerance"

- Participació en el II Encuentro de Coordinadores de Proyectos Europeos i I Feria de las Competencias Básicas a Madrid

Curs 2008-2009 - Projecte "ICT: Integration, Culture and Tolerance"

Curs 2010-2011 - Projecte "ACT: Ancient Cities Today"

Primer Projecte: European Learning Success Team (2003-2006)

Aquest primer projecte, que va durar tres anys, tenia com a objectiu general aprendre a utilitzar les associacions d'aprenentatge per a millorar la situació de l'educació de persones adultes en els països participants dins d'un context europeu.

En aquell moment els projectes es concedien per a un any i cada any s'havia de sol·licitar la renovació fins a un màxim de tres anys.

El centre coordinador era de Finlàndia. Les institucions participants eren de Finlàndia, Àustria, República Txeca i Espanya.

Els objectius parcials a desenvolupar al llarg dels tres anys del projecte fóren:

- Conéixer les característiques dels centres participants.
- Identificar els problemes educatius en cada centre.
- Intercanviar experiències i mètodes de resolució dels problemes detectats evitant així l'abandonament d'aquells estudiants més desfavorits i la migració de la població en zones rurals desfavorides.
- Identificar les millors pràctiques dutes a terme en aquest sentit.
- Formar un equip eficaç europeu capaç de donar suport a l'educació mitjançant el diàleg, trobant noves formes de planificació i finançament dels cursos.
- Crear la capacitat de treballar en un entorn multicultural.
- Organitzar cursos, trobades, seminaris... utilitzant les noves tecnologies i eines de formació no presencial.
- Difondre els resultats obtinguts tant en l'àmbit local com en l'àmbit europeu mitjançant els casos estudiats.
- Crear una plataforma per a construir una xarxa de treball com a opció de futur.

INSTITUCIONS PARTICIPANTS PROJECTE

LEARNING EUROPEAN SUCCESS TEAM (2003-2006)

- Kimo Ironwork Course Centre - Oravais - Finlàndia
- HM PARTNERS sro - Ostrava - Rep. Txeca
- Centre FPA Beniassent - Cocentaina-Muro- Espanya
- Centro Público Municipal de Educación de Adultos - Ubrique - España
- Frauen - & Familien beratungsstelle - Oberpullendorf - Àustria
- Bildungsservice Steiermark - Murau - Àustria
- Svenska Österbottens Folkakademi SÖFF - Närpes - Finlàndia
- CSOP Salamandr - Rosnov pod Radhostem - Rep. Txeca

A l'inici del projecte es va establir una taula amb la planificació i temporització de les activitats a realitzar que inclou l'avaluació i el seguiment del projecte, així com la difusió en l'àmbit local, nacional i/o europeu.

La comunicació entre els participants es realitzà principalment a través del correu electrònic, encara que en algunes ocasions va ser a través del correu ordinari o telefònicament.

Les repercussions d'aquest projecte al centre foren:

- La necessitat de poder comunicar-se va afavorir, d'una banda, la motivació tant del professorat com de l'alumnat per l'estudi d'una tercera llengua,

en aquest cas l'anglès, com a eina que ens permet la comunicació amb altres professionals o alumnes en un context europeu.

- D'altra banda va crear la necessitat d'introduir a l'escola les noves tecnologies i d'aprendre a utilitzar-les per tal de facilitar la comunicació tant a nivell europeu com en l'àmbit local: utilitzar correctament un programa d'edició de textos, fer una presentació digital, crear-se un compte de correu electrònic i saber utilitzar-lo...

**TROBADES REALITZADES DINS EL PROJECTE
LEARNING EUROPEAN SUCCESS TEAM (2003-2006)**

OCTUBRE 2003 - OSTRAVA (REPÚBLICA TXECA)

JUNY 2004 - ORAVAIS (FINLÀNDIA)

- NÄRPES (FINLÀNDIA)

NOVEMBRE 2004 - COCENTAINA (ESPANYA)

MAIG 2005 - OBERPULLENDORF (ÀUSTRIA)

- MURAU (ÀUSTRIA)

DESEMBRE 2005 - PRAGA (REPÚBLICA TXECA)

MAIG 2006 - UBRIQUE (ESPANYA)

- Tot açò va fer que l'oferta educativa del centre s'ampliara amb nous cursos de llengües estrangeres (francès iniciació i anglès en tres nivells) i nous cursos d'informàtica (fins a huit nivells).
- D'altra banda també se'n vam adonar que el professorat necessitava una formació en aquest sentit i açò es va tindre en compte a l'hora de planificar els cursos de formació del professorat al centre i en l'àmbit comarcal.
- Un major coneixement geogràfic, històric, social i cultural dels països visitats per part del professorat participant i, per tant, de l'alumnat a través dels cursos i tallers impartits per aquests professors/es.
- Una nova visió del panorama educatiu europeu mitjançant la constatació de les diferències i similituds en els sistemes educatius i, en particular, en l'educació d'adults dels països visitats.
- La constatació de diferents tipus de finançament de l'educació d'adults en les institucions visitades.

Projecte DLA: A Distance Learning Approach (2006-2007)

Aquest projecte va sorgir com a conseqüència de l'anterior, quan observàrem que alguns dels problemes comuns als centres educatius d'adults dels diferents països participants provenien de la dificultat dels alumnes adults per assistir a les

classes amb assiduitat per diferents motius, com els horaris laborals, dedicació a la família (fills menuts, pares dependents...), problemes de salut, etc. Així doncs, vam decidir treballar en la recerca de possibles mètodes d'aprenentatge no presencial o semipresencial i la possibilitat d'aplicar-los als nostres centres.

El centre coordinador d'aquest projecte va ser el Centre FPA Beniassent de Cocentaina-Muro i com associats participaren altres institucions de Àustria, República Txeca, Lituània, Espanya, Suècia i Turquia.

L'objectiu general d'aquest projecte era fer arribar a les zones rurals més desfavorides una oferta socioeducativa de qualitat en el marc de l'educació permanent, d'acord amb les necessitats formatives actuals, mitjançant l'ús de les noves tecnologies de la comunicació i la informació.

Els objectius parcials a desenvolupar durant el projecte foren:

- Aconseguir les destreses necessàries per a coordinar una xarxa d'aprenentatge en l'àmbit de l'educació permanent de persones adultes.
- Ampliar l'oferta educativa adaptant-la a les necessitats de l'alumnat i a les noves demandes formatives.
- Millorar la participació i mantindre l'assistència en el cursos de formació.
- Millorar la qualitat de l'oferta educativa fent-la més atractiva i procurant una adequada formació del professorat.
- Adquirir els coneixements necessaris per a gestionar una xarxa d'aprenentatge a distància.
- Conèixer experiències d'altres tipus de projectes, en curs o ja realitzats, amb l'objectiu d'estudiar la viabilitat d'un nou projecte més ambiciós que ens possibilités posar en marxa xarxes d'aprenentatge a distància.

INSTITUCIONS PARTICIPANTS PROJECTE

DLA: A DISTANCE LEARNING APPROACH (2006-2007)

- Centre FPA Beniassent - Cocentaina-Muro- Espanya
- HM PARTNERS sro - Ostrava - República Txeca
- Centro Público Municipal de Educación de Adultos - Ubrique - España
- Frauen - & Familien beratungsstelle - Oberpullendorf - Àustria
- Kerstins Udde Spa & Turism ekonomisk förening - Trehörningsjö - Suècia
- Kurttepe Vocational High School - Adana - Turquia
- Alytus Labour Market Training and Counselling Service - Alytus - Lituània

Les repercussions del projecte van ser:

- Pel que fa a la metodologia, es va iniciar un procés d'aprenentatge, tant per part de l'alumnat com del professorat, dirigit a aplicar els canvis me-

metodològics que permeteren combinar mètodes d'ensenyament presencial amb nous mètodes basats en les noves tecnologies.

- Dins l'oferta educativa es van incloure nous tallers d'informàtica en diferents nivells i es va incloure el curs "Internauta" de la GV en els nivells bàsic i intermedi, en el qual va participar un gran nombre d'alumnat, possibilitant la combinació de l'ensenyament a distància amb les tutories presencials.
- El projecte va suposar un procés d'obertura per als alumnes i per als docents cap a una dimensió europea de l'educació compartint idees, projectes... amb altres institucions europees.
- Va caldre augmentar el nombre d'hores dedicades als cursos d'anglès a causa del considerable augment en la demanda de l'alumnat. També el professorat va decidir ampliar la seua formació realitzant cursos d'iniciació o perfeccionament de la llengua anglesa.
- L'ús de les noves tecnologies s'ha vist incrementat considerablement, tant entre els alumnes com entre els docents, mitjançant els cursos de formació específics que han tingut molta acceptació i participació.
- Es va oferir un nou taller amb el nom *Projectes europeus* encaminat a la participació del alumnes en un nou projecte sol·licitat per l'Associació d'Alumnes del centre que fera possible la mobilitat de l'alumnat d'aquest taller. El projecte, anomenat "PILPE" va ser i els alumnes del taller van participar en les activitats de mobilitat.
- Pel que fa a l'educació en valors, la participació en el projecte ha suposat per a totes les persones implicades un major coneixement i un respecte més profund cap a altres cultures. El projecte s'ha implicat activament en les polítiques europees d'educació amb especial atenció a la lluita contra el racisme i la discriminació sexual.

TROBADES REALITZADES DINS DEL PROJECTE
A DISTANCE LEARNING APPROACH (2006-2007)
OCTUBRE 2006 - STAINZ (ÀUSTRIA)
GENER 2004 - ADANA (TURQUIA) - Visita Preparatòria
MAIG 2007 - TREHÖRNING SJÖ (SUÈCIA)

Projecte ICT: Integration, Culture And Tolerance (2007-2009)

Al començament d'aquest projecte s'havien produït canvis en l'estructura dels projectes europeus. En aquesta nova etapa (2007-2013) l'anterior *Agencia Nacional Sócrates* va canviar de nom pel d'*OAPEE Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos*.

Cal dir que el procés de sol·licitud d'un projecte s'havia simplificat molt. Els formularis es podien emplenar en la llengua del projecte, sense necessitat de traduir-los al castellà, eren més senzills, es podien emplenar "on-line" amb unes instruccions molt més clares que abans i només calia fer una sol·licitud per als dos anys del projecte.

A gener del 2007, alguns membres del projecte DLA vam fer una *Visita Preparatòria* a Adana (Turquia) per tal de dissenyar un nou projecte que aprofundiria en aquelles tècniques que havíem descobert i que podien evitar l'abandonament dels alumnes, però també tractaria d'un problema que havíem detectat a les aules: algunes actituds xenòfobes front als immigrants procedents d'altres cultures.

Només quatre centres van aconseguir l'aprovació de la sol·licitud: dos d'Espanya, un de Turquia i un de Bèlgica. El centre coordinador va ser *Sección de Educación Permanente de Espera (Cádiz)*.

INSTITUCIONS PARTICIPANTS PROJECTE

ICT: INTEGRATION, CULTURE AND TOLERANCE (2007-2009)

- CENTRE FPA BENIASENT - Cocentaina/Muro (Espanya)
- SECCIÓN EDUCACIÓN PERMANENTE ESPERA / CEPER SIETE VILLAS -Ubrique/Espera (Espanya)
- CATHOLIC UNIVERSITY COLLEGE LIMBURG - Diepenbeek (Bèlgica)
- ÇUKUROVA VILLAGES HELP AND CULTURE ASSOCIATION - Seyhan-Adana (Turquia)

Els objectius del projecte foren:

- Detectar els problemes i les necessitats de les institucions participants.
- Conèixer com veuen els immigrants el país amfitrió: la gent, la cultura, les tradicions, l'actitud cap a ells.
- Saber com els nadius veuen als immigrants: la gent, la cultura, les tradicions, l'actitud.
- Dissenyar un pla per a fomentar el diàleg intercultural.
- Fomentar l'ús de les noves tecnologies per a millorar les competències dels adults per a adaptar-se a una societat en constant canvi i als requeriments del mercat laboral.
- Millorar l'accés i la qualitat de l'oferta educativa dirigida a les persones adultes.
- Crear un espai virtual comú (plataforma Moodle) per a treballar i difondre els resultats del projecte.
- Reduir l'abandonament en els cursos d'aquelles persones amb dificultats familiars o laborals donant-los l'oportunitat de participar en un model més flexible d'aprenentatge combinat amb l'educació a distància.

TROBADES REALITZADES DINS EL PROJECTE	
ICT: INTEGRATION, CULTURE AND TOLERANCE (2007-2009)	
DESEMBRE 2007	-ADANA (TURQUIA)
MAIG 2008	-HASSELT (BÈLGICA)
MAIG 2009	- CÁDIZ (ESPANYA)

En aquest projecte, de dos anys de duració, només es van realitzar tres reunions dels participants perquè la major part del treball i la comunicació es va fer a través de la plataforma d'aprenentatge creada per al projecte o per conferències web.

Totes les activitats realitzades es carregaven en la plataforma comú a la qual els participants teníem accés mitjançant un codi personal, encara que qualsevol persona podia accedir-hi sense intervenir-hi, com a visitant per a observar tant les activitats realitzades com els resultats obtinguts.

Les comunicacions es feien a través d'un fòrum d'accés limitat on cada participant podia intervenir en un tema proposat per un altre membre o bé proposar un tema nou. D'aquesta manera quedàvem enregistrades totes les converses realitzades classificades pel tema tractat.

Durant el primer any del projecte es va elaborar un qüestionari que ens va ajudar a analitzar la situació dels immigrants als nostres centres. Este qüestionari es va traduir al castellà i es va realitzar una enquesta entre els alumnes immigrants. Els resultats i les conclusions, així com els gràfics comparatius es van traslladar a la plataforma.

Durant el segon any es va elaborar un qüestionari per a la població nativa que també va ser traduït i tractat digitalment per realitzar els gràfics comparatius, que van quedar reflectits, amb les conclusions, a la plataforma.

Els beneficis d'aquest projecte per al centre foren principalment:

- Es van detectar les mancances del professorat pel que fa a l'ús de les noves tecnologies. Com a resultat es realitzà un curs de formació del professorat durant el curs 2007-2008 de 40 hores de duració anomenat "*Aplicacions informàtiques del Lliurex i Linux en els centres de FPA*" i es va proposar i realitzar un nou curs de formació per al professorat d'adults de la comarca durant el curs 2008-2009 de 40 hores de duració anomenat: "*Integració curricular de les TIC en l'elaboració i realització d'eixides didàctiques*".
- Es planificaren activitats dirigides a aconseguir una millor integració de l'alumnat estranger al centre i al poble. Una d'aquestes activitats va ser una xerrada de Serveis Socials encaminada a aclarir els dubtes i/o informacions errònies sobre les ajudes i prestacions que reben els immigrants des dels serveis municipals. Altres activitats, durant les celebracions de Nadal i Setmana Cultural, propiciaren l'encontre de diferents cultures en activitats de tot tipus.

- L'ús de la plataforma virtual per part del professorat participant en el projecte va ser de molta utilitat per tal de conèixer el seu funcionament i interessar-nos per la seua utilització a les classes.

El moment actual

Actualment el centre ha començat la participació en un nou projecte denominat *ACT: Ancient Cities Today* en el qual participen centres de Grècia, Itàlia, Alemanya, Espanya, Letònia, Lituània, Turquia i Xipre (centre coordinador).

Tracta de la investigació de les antigues cultures que han poblat els territoris de les institucions participants i com influeixen en el món actual.

Es pot trobar més informació sobre aquest projecte en la pàgina web: <http://www.rsschrobenhausen.de/act/>

L'Associació d'Alumnes va concloure el projecte *PILPE* i està actualment participant en un altre projecte denominat *LINA*, molt relacionat amb l'expressió de la cultura a través de la literatura. Tots els participants en el projecte han pogut viatjar a altres països i estar en contacte amb diferents cultures, millorar el seu nivell d'anglès i aprendre a utilitzar les noves tecnologies.

Actualment, el procés de sol·licitud d'un projecte a través de l'Agència Nacional OAPEE és molt més senzill que abans, ha anat simplificant-se progressivament i, a hores d'ara, no és gens complicat accedir als formularis i emplenar-los. L'avaluació és també molt més senzilla. Només cal emplenar un breu formulari intermedi després del primer any del projecte i un altre formulari més complet al finalitzar els dos anys.

Les ajudes econòmiques que, en un principi arribaven amb molt de retard, actualment arriben puntualment: un 80% del total abans de quaranta dies després de signat el contracte i el 20% restant poc després d'enviar l'avaluació final del projecte. Açò permet planificar les activitats de mobilitat amb suficient temps, sense haver d'avançar les despeses amb la dotació econòmica del centre.

Tota la informació que es puga necessitar sobre el funcionament dels diferents tipus de projectes es troba a la pàgina web: www.oapee.es

En resum, creem que ha valgut la pena iniciar aquesta aventura que ens ha costat no poc esforç, sobretot a l'inici, però que, a canvi, ens ha aportat nous coneixements, noves experiències i molts beneficis, tant des del punt de vista personal, a tots els professors i alumnes que hem participat, com des del punt de vista del centre, que a poc a poc ha anat augmentant els seus recursos metodològics i tecnològics, gràcies en part a les aportacions d'aquests projectes europeus.



II Pronunciament llatinoamericà per una educació per a tots

II Trobada de Signants del Pronunciament Llatinoamericà i I Trobada Presencial de Comunitat E-ducativa (Buenos Aires, 08-11 setembre 2010)



1. Preàmbul

El 1990 es va llançar a Jomtien-Tailàndia, la iniciativa mundial d'Educació per a Tothom, (EPT), organitzada i convocada per la UNESCO, UNICEF, Banc Mundial, PNUD i Fons de Població de les Nacions Unides (FNUAP). A l'abril de 2000 es va realitzar a Dakar-Senegal, el Fòrum Mundial d'Educació, on es va avaluar l'avanç de les sis metes de l'EPT. Les metes no es van complir, per la qual cosa es va decidir postergar-ne el termini 15 anys més.

En ocasió del Fòrum de Dakar un grup d'educadors llatinoamericans va redactar el Pronunciament Llatinoamericà per una Educació per a Tothom, una posició crítica, des d'Amèrica Llatina i el Carib (ALC), entorn a l'avanç de l'EPT i al desenvolupament de l'educació en general. Milers de persones i organitzacions, dins i fora d'aquesta regió, es van adherir al Pronunciament, provinents de governs, partits polítics, universitats i centres d'investigació, sistemes escolars, ONG, organitzacions docents, comunitàries i indígenes, associacions estudiantils, empreses privades, organismes d'església i agències internacionals.

* Traducció: Joaquín Martínez Ortiz.

A octubre de 2001 vam tenir la I Trobada Presencial de Signants del Pronunciament, en el marc del Fòrum Mundial d'Educació (Porto Alegre, Brasil, 24-27 octubre 2001).

A febrer de 2002 vam crear la Comunitat E-ducativa (CE), la comunitat virtual de signants, que ha estat funcionant sota la moderació de Rosa María Torres, una de les redactores del Pronunciament Llatinoamericà. Tot aquest procés, iniciat el 2000, s'ha fet sense diners ni finançament de cap tipus, com un servei públic i gratuït de l'Institut Fronesis. A més de la xarxa en espanyol, comptem amb *Ed-Community*, una xarxa en anglés per als signants angloparlants.

Entre les accions col·lectives realitzades al llarg d'aquests anys cal destacar (veieu <http://www.fronesis.org/prolat.htm>):

- Carta per a rebutjar la designació de Mrs Bush com Ambaixadora de la Dècada de les Nacions Unides per a l'Alfabetització, per part del llavors director general de la UNESCO (2003)
- Carta pel No al Bescanvi de Deute per Educació, circulada per adhesions i tramesa a la XIV Cimera Iberoamericana (Sant Josep, 19-20 novembre 2004) i posteriorment a la XVI Cimera Iberoamericana de Caps d'Estat i de Govern (Montevideo, 27-28 octubre 2006)
- Homenatges pòstums a educadors llatinoamericans

<http://www.fronesis.org/homenaje-educadores-latinoamericanos.htm>

A vint anys de l'inici de l'EPT i a deu anys de distància d'aquell Pronunciament, hem vist la necessitat d'actualitzar-lo i produir un segon Pronunciament. Aquest document, que presentem aquí per a difusió àmplia i adhesions, sorgeix de la I Trobada Presencial de Comunitat E-ducativa (En Memòria de Pablo Latapí Sarre) que organitzem a Buenos Aires el setembre 08-11, 2010. Alhora que ratifiquem la validesa i vigència del primer Pronunciament, volem posar al dia alguns dels seus postulats i propostes, tenint en compte els grans canvis operats en el món i en aquesta regió al llarg de l'última dècada.

2. Context mundial i regional

El món que es perfila a inicis del nou mil·lenni. Ja estem en el nou mil·lenni que molts van imaginar com “el futur” de la humanitat poques dècades enrere, el “món al revés” de què parla Galeano: grans avanços científics i tecnològics, allargament de la vida humana, una nova bretxa -la digital- i una cultura digital que s'expandeix acceleradament, un planeta amenaçat al costat d'una major consciència planetària sobre els riscos del model de desenvolupament i consum aplicat fins avui, major accés als béns culturals i especialment a la cultura audiovisual, una impensable connectivitat facilitada per les modernes tecnologies, major capacitat de

la població per a pronunciar-se organitzadament fins i tot per mitjans virtuals sobre problemes locals, nacionals i mundials, avanços importants en les conquestes de les dones així com en les llibertats d'expressió, de la sexualitat, etc. Vells i nous problemes amenacen la vida humana i la del planeta: enquistament de la pobresa, canvi climàtic, amenaça de fam i de guerres per l'aigua, increment de la despesa militar i guerres en diferents parts del món, desaparició de llengües i cultures ancestrals, increment de la violència, l'atur, les actituds xenòfobes, entre altres. En plena "societat de la informació" subsisteixen prop de 900 milions de persones analfabetes, milions de xiquets i xiquetes que continuen sense accedir a l'escola, d'altres tants milions de xics i joves que hi accedeixen, però que en deserten o no aprenen a les aules, perquè els sistemes escolars no estan sintonitzats amb les necessitats de les actuals generacions i perquè les autoritats, en la majoria de països del món, continuen sense donar a l'educació la importància i la urgència requereides.

Especificitats de l'Amèrica Llatina i el Carib Amèrica Llatina i el Carib és un continent divers, ric en manifestacions polítiques i culturals, terreny de grans contradiccions econòmiques i socials: ben dotada en l'humà, el cultural i en els seus recursos naturals, i no obstant això la regió més desigual del món quant a distribució de la riquesa, la propietat i l'ús de la terra continua sent gran tema pendent, així com les precàries condicions de vida de la pagesia, majoritàriament sense terra, migrant a les ciutats i engrossint les files dels marginalitzats urbans, el treball digne escasseja per a la gent adulta, però abunda el treball infantil, gran exportadora d'aliments mentre molts moren de fam, un continent que es va omplir d'immigrants i que avui expulsa als seus propis ciutadans a buscar-se la vida en altres continents. Amb excepció de Cuba, les nostres economies són capitalistes i dependents. L'hegemonia és dels Estats Units, seguida de la Unió Europea i, a gran distància, de la Xina, Índia i d'altres potències emergents.

Rica en el seu poder de creació, Amèrica Llatina està amenaçada en alguns dels seus trets d'identitat nacional i regional, enfront de l'homogeneïtzació de la cultura, de la producció i del consum imposada pel mercat. L'esperit comunitari, sostingut tradicionalment pels pobles indígenes, ha de ser enfortit en un món que sucumbeix als valors de l'individualisme, el consumisme i la competència. Continuem guiant-nos pels models dels països "desenvolupats", assumint que anem sempre darrere i d'avançar significa semblar-se a ells. No obstant això, el que fa el Nord no és necessàriament recomanable per al Sud. Més aviat, l'experiència en països del Nord hauria de servir-nos per a anticipar i evitar camins sense eixida que ells han recorregut i dels quals, en molts casos, estan avui de tornada. Si bé la situació econòmica i social de les majories no és encoratjadora, perquè els models

estructurals i els problemes que se'n deriven romanen incanviable, en els darrers anys hi ha signes prometedors, entre d'altres: elecció democràtica de governs de tint progressista en diversos països de la regió, especialment a Amèrica del Sud; adopció de mesures tendents a la protecció de recursos nacionals i a la reafirmació de la sobirania, posada en marxa de nous mecanismes i instàncies d'integració subregional; noves constitucions que reconeixen la plurinacionalitat i la multicultu-ralitat, i adopten el bon viure com a paradigma, en l'àrea andina; polítiques i pro-grames orientats per l'economia social i solidària -una altra economia- en diversos països; participació social inclosa en constitucions i lleis; avanços en el reconeixe-ment dels drets dels pobles indígenes, i de les llibertats sexuals, adopció de mesu-res de protecció social sobretot en benefici de xiquets i dones.

3. L'educació a Amèrica Llatina i el Carib

“Després de diverses dècades d'intents reiterats de reforma educativa en els nostres països, els resultats són dubtosos i, en tot cas, no estan a la vista en l'àm-bit que finalment importa i que és l'objectiu de l'educació: l'aprenentatge i la for-mació integral de les persones “(Pronunciament Llatinoamericà 2000).

Més enllà d'avanços puntuals i signes encoratjadors que sempre poden trobar-se i esmentar-se, l'educació en aquesta regió continua mostrant falles estructu-rals, de concepció i d'execució, tant en l'acció governamental com en la desple-gada pels organismes internacionals que fan cooperació en aquesta regió. Esmen-tem tres punts que posen de manifest aquestes deficiències en relació a la quali-tat, tema crític i lema de les reformes escolars almenys en les tres últimes dèca-des. Ens referim a la qualitat en la presa de decisions, la qualitat de la cooperació internacional i la qualitat dels resultats en l'àmbit escolar.

- a. **La presa de decisions i la formulació de polítiques educatives.** Continua primant la idea que les polítiques, i la política educativa específicament, és reducte hermètic i expert, regne de polítics i tècnics nacionals i inter-nacionals que pensen i decideixen “dalt”, i despatxen “ baix “per a exe-cució, sense la consulta, la participació social i el debat públic requerits. El culte al saber expert i a la consultoria de persones aïllades, així com el culte als economistes -i al bast economicisme, que veu tot a través de la lent del càlcul econòmic- s'han instal·lat en les últimes dècades en l'edu-cació mundial. Aquest model vertical, autoritari i tecnocràtic de reforma educativa ha fracassat en aquesta regió i en altres parts del món, com ratifica l'experiència acumulada, no obstant, continua repetint-se no no-més en l'interior de cada país sinó en la relació d'aquests amb els organis-mes internacionals. D'aquest model sorgeixen reformes que no quallen, re-

butjades no només pels educadors sinó per les pròpies realitats i condicions en què es pretén implementar-les. D'aquest model emergeixen també els reiterats plans i metes internacionals per a l'educació, que s'atropellen els uns als altres en el temps sense que cap aconseguisca finalment complir els seus objectius. La fragilitat d'"acords" nacionals i internacionals és molt gran, en no comptar amb la necessària participació, validació i apropiació social, cosa que resulta en els continus vaivens i la històrica absència de "polítiques d'Estat" sòlides des del punt de vista polític, social i tècnic.

b. **El laberint de les agendes i les agències internacionals.** Aquesta regió ha vist desfil·lar moltes agendes regionals, continentals i internacionals, les metes es reiteren, incompleixen i posterguen cíclicament. Els plans se superposen i es manegen de manera paral·lela, sense coordinació entre si. Així tenim, en les tres últimes dècades:

- Projecte Principal d'Educació-PPE (1980-2000). Projecte regional proposat el 1979 a Mèxic i adoptat el 1981 a Quito, coordinat per l'Oficina regional de la UNESCO (OREALC). El PPE va plantejar tres metes per al 2000: accés universal a l'escola primària, eliminació de l'analfabetisme i millora de la qualitat i l'eficiència de l'educació.
- Educació per a Tothom-EPT (1990-2015). Iniciativa mundial aprovada a Jomtien i ratificada a Dakar, organitzada per la UNESCO, UNICEF, PNUD, FNUAP i Banc Mundial, coordinada per la UNESCO. Sis objectius vinculats a l'educació bàsica de xiquets, joves i adults.
- Projecte Regional d'Educació per a Amèrica Llatina i el Carib-PRELCAT (2002-2017). Aprobats pels Ministres d'Educació (l'Havana, 2002) com a continuació del PPE i per a assegurar el compliment de les metes d'EPT el 2015. Coordinat per l'OREALC. No es planteja metes sinó cinc focus estratègics per a donar suport a les metes d'EPT.
- Programa Interamericà d'Educació (1994-2010). Acordat en la I i II Cimeres de les Amèriques (Miami 1994 i Santiago 1998) coordinades per l'OEA i liderades pels Estats Units. Tres grans fites: terminació d'una educació primària de qualitat per a tots els xiquets; accés d'almenys 75% dels joves a una educació secundària de qualitat, oportunitats d'aprenentatge al llarg de tota la vida a tota la societat.
- Objectius de Desenvolupament del Mil·lenni-ODM (2000-2015). Iniciativa mundial aprovada a la Cimera de (Nova York, setembre 2000), Nacions Unides / PISA / FMI / Banc Mundial. Agenda multisectorial amb dues metes per a educació: assegurar que els xiquets i les xiquetes

acaben l'educació primària (4 anys d'escolaritat), eliminar les desigualtats entre els gèneres en l'educació primària i secundària.

- Fites 2021: “L'educació que volem per a la generació dels bicentenaris” (2011-2021). Acordades en la XVIII Conferència Iberoamericana d'Educació (El Salvador, maig 2008) en el marc de les Cimeres i Conferències Iberoamericanes coordinades per l'Organització d'Estats Iberoamericans (OEI). Primer pla d'abast iberoamericà plantejat en aquesta regió.

Governos nacionals i organismes internacionals formulen i signen aquests plans, es comprometen al seu compliment en els terminis que ells mateixos fixen, per a després incomplir-los i iniciar noves agendes en el buit. Els nostres pobles són en general aliens a aquestes agendes internacionals que se signen en cimeres i conferències, i es monitoritzen en comissions i en voluminosos informes. Diem ja n'hi ha prou, no més del mateix, i exigim canvis profunds a aquest model d'anticooperació internacional, alimentat per la inèrcia i l'anuència dels nostres polítics i tècnics nacionals.

- c. **No milloren els resultats d'aprenentatge en el medi escolar.** Les polítiques que s'han recomanat i adoptat en els darrers anys no han tingut els resultats esperats en termes de l'anhelada “millora de la qualitat de l'educació” i dels aprenentatges escolars concretament. Les dues avaluacions realitzades pel Laboratori Llatinoamericà d'Avaluació de la Qualitat Educativa (LLECE) coordinat per la UNESCO-OREALC, el 1997 i 2006, en 13 i 17 països de la regió respectivament, en planters públics i privats d'educació bàsica, mostren que: a) no hi ha millores sostingudes en cap país, malgrat els esforços i mesures com a increment del pressupost o del temps escolar, avaluacions periòdiques, etc., b) Cuba és, en ambdues avaluacions, el país amb millors rendiments en les àrees mesurades (amb gran diferència respecte dels altres països participants en les proves), un país amb serioses dificultats econòmiques, l'únic en aquesta regió que no s'ha embarcat en préstecs ni en assessories amb els organismes financers internacionals. Les dades llançades pel LLECE, sense necessitat de recórrer a avaluacions internacionals com PISA i d'altres, són bastant contundents com per a exigir una reflexió i revisió de fons al voltant de les estratègies de desenvolupament i canvi educatiu que s'assagen en aquesta regió. Les assessories i les seues receptes convencionals no han funcionat.

4. Principis i propostes

Exposem aquí alguns principis que considerem haurien d'orientar tant la teoria com la praxi educativa en la nostra regió en els propers anys, sense ignorar òbviament la gran heterogeneïtat dels països i a l'interior d'aquests.

L'educació sola no pot. “Els problemes no s'expliquen ni es resolen exclusivament des de l'educatiu, sinó des d'una política econòmica i social responsable del benestar de les majories “(Pronunciament Llatinoamericà 2000).

L'educació no és un sector autònom. Depèn de decisions econòmiques i polítiques, a més que és política en si mateix. Les institucions educatives no poden resoldre soles problemes socials com la pobresa, la fam, la fragmentació familiar, les addiccions, la violència, etc. Una societat que no assegura a tots els educands els mitjans necessaris per a aprendre, superant les limitacions imposades per la desigualtat econòmica i social, no ha de sorprendre amb resultats d'aprenentatge insatisfactoris. La constatació que a major pobresa correspon major fracàs escolar és ben coneguda i ha estat abundantment investigada. No cal continuar investigant aquesta correlació òbvia. Cal partir del coneixement ja disponible i actuar conseqüentment, distribuint amb justícia els béns de què disposem.

Dret a l'educació. L'educació és un dret fonamental, universal i irrenunciable que assisteix a tota persona, en tot moment de la seua vida. Denunciem l'incompliment d'aquest dret, sense la vigència no és possible imaginar existència individual i col·lectiva digna ni el gaudi dels altres drets reconeguts. Enunciar aquest dret suposa assegurar la gratuïtat de l'educació (incloent l'eliminació de tot tipus de quotes i la provisió de materials d'estudi, uniformes, etc.), Gratuïtat que, llevat escasses excepcions, no regeix avui en la nostra regió. Respectar el dret a l'educació implica molt més que matricular xiquets i xiquetes a l'escola, objectiu que ja ha estat assolit en la majoria dels nostres països. Cal lluitar contra els alts nivells d'absentisme, deserció i repetició que caracteritzen els nostres sistemes educatius, assegurar aprenentatges significatius i efectius, i assumir seriosament la proclama de l'educació i l'aprenentatge com a dret a exercir durant tota la vida.

Els primers anys de vida són fonamentals en el desenvolupament de tota persona, la qual cosa exigeix prioritzar els xiquets menuts amb esforços de la major qualitat, no només dirigits al sistema educatiu sinó a les condicions de vida de les famílies. Cal revitalitzar el debat i l'acció al voltant de l'educació i formació de les persones joves i adultes, en altre temps camp d'innovació i militància social, i avui mancat de tot dinamisme, reduït a intervencions “de segona oportunitat”, com va quedar en evidència a la VI Conferència Internacional d'Educació d'Adults -CONFITEA VI (Belem, Brasil, desembre 2009). Lluny estem d'una infantesa prioritzada, d'una societat alfabetitzada, d'una població amb accés igualitari a la cultura escrita, d'una educació bàsica de qualitat per a tots. Res d'això passa només per una qüestió de mètodes, tecnologies o fins i tot recursos, sinó per la voluntat política per a fer de l'educació una prioritat nacional i una realitat, així com per l'adopció de mesures que canvien a fons la pedagogia i l'administració dels centres d'ensenyament.

Atenció a la diversitat. La diversitat és característica de totes les nostres societats: està donada per diferències d'edat, gènere, zones de residència, condició ètnica, llengües, situacions laborals, etc. El dret a l'educació suposa doncs reconèixer la diversitat tant en la definició de polítiques com en la gestió dels sistemes educatius i les estratègies d'ensenyament i aprenentatge. Els sistemes educatius s'han d'adequar als diversos contextos i als requeriments específics dels grups atesos. Els pobles indígenes han conquerit el dret a ser educats en les seues pròpies llengües i cultures, i han aconseguit en els últims anys importants avanços en la legislació nacional i internacional sobre això, no obstant això, la bretxa entre allò normat i el seu compliment continua sent gran. Cal reiterar la necessitat d'atendre de manera prioritària i diferenciada les zones rurals respecte a les urbanes. L'allargament de la vida exigeix pensar en programes i estratègies diferenciats per a atendre a diferents segments d'edat categoritzats genèricament com "adults", categoria que abasta des de joves fins a persones de la tercera edat. Són innegables els avanços cap a una "educació inclusiva", però persisteix la debilitat de les institucions regulars per a atendre necessitats especials així com de les pròpies institucions d'educació especial, àrea que requereix investigació, experimentació, formació de personal especialitzat i més recursos econòmics. Similars exigències valen per als programes que atenen a persones en contextos de tancament.

Participació social. Reiterem la necessitat de "la participació de la societat no només en l'execució de les polítiques i programes, sinó en la seua formulació i discussió. L'educació és assumpte públic i deu, per tant, involucrar a tots els seus actors i concitar la seua participació responsable "(Pronunciament de l'any 2000). Aquest principi, consagrat ja en la legislació de diversos països, s'ha d'aplicar en tots els casos als educadors, que tenen el dret i el deure de reforçar, amb el seu saber i el seu compromís, la marxa de l'educació del poble. És així mateix fonamental donar la màxima obertura a la participació de les dones i dels joves, els quals demostren creixent protagonisme en el camp educatiu i una gran capacitat en el tractament dels seus problemes i en la crítica de la societat. Emfatitzar la importància de la participació social no implica, en cap cas, restar importància a les obligacions de l'Estat com a garant del dret a l'educació.

Els educadors. Davant la pertinaç desvalorització de la professió docent i dels educadors per part de la societat i secundada pels mitjans, reafirmem que els educadors constitueixen la columna vertebral dels nostres sistemes educatius i fem una crida a aturar la campanya de desprestigi i encoratjar, en canvi, el reconeixement social a la seua tasca. No hi ha tecnologia capaç de superar l'acció d'un bon educador. Cap reforma educativa pot fer-se efectiva sense comptar amb la voluntat, la participació i la col·laboració dels educadors. La condició de bon educador

no s'aprecia ni es millora a través de proves i avaluacions d'exercici docent. La millora de l'ensenyament no s'aconsegueix via incentius als educadors, això implicaria assumir que n'hi ha prou amb oferir-los un complement salarial perquè facen bé la seua feina. La qüestió docent passa avui no només per millores salarials, més i millor formació i capacitat, millors condicions de treball, tots ells aspectes que requereixen atenció prioritària, sinó a més per un replantejament integral del rol i de l'ofici d'educar, dins i fora del sistema escolar. Això exigeix reobrir espais de diàleg, reflexió i debat social, amb participació activa dels educadors, per tal d'aclarir la cruïlla actual i definir nous perfils i rumbos per a la professió.

Centralitat del pedagògic. El tradicional èmfasi donat en el camp educatiu a la qüestió financera i pressupostària (entesa usualment com més recursos i no també com a millor ús d'aquests recursos), i l'èmfasi donat en els últims anys a la qüestió administrativa i, més recentment, a la dotació d'ordinadors en l'àmbit escolar, han contribuït a sepultar els aspectes substantius de l'educació: el per a què, què i com s'ensenyà, el per a què, què i com s'aprén. De res serveix una gran infraestructura i un magnífic equipament sense projecte pedagògic i sense subjectes i relacions capaços de encarnar-lo. La qüestió curricular i la qüestió pedagògica, estretament vinculades, han ocupat i continuen ocupant els darrers llocs -en comptes dels primers- de la preocupació educativa. La mateixa atenció a l'aprenentatge ha estat sorprenentment descuidada en el camp de l'educació, reduït a rendiment en el cas de l'educació escolar. D'altra banda, el camp educatiu és camp interdisciplinari, que reclama sabers diversos i acció col·legiada per a tot el procés, des de la formulació de les polítiques fins a l'acció pedagògica. Aconseguir un treball interdisciplinari i multidisciplinari no consisteix en un simple repartiment de funcions especialitzades sinó en la comprensió global del fet educatiu, en la complementarietat dels diversos sabers, el treball en equip i el suport mutu dels seus membres. Educació ha d'articular amb cultura, amb ciència, amb art, amb recreació, amb esport, amb filosofia, amb treball intel·lectual i manual.

El sentit de l'educació i la construcció de ciutadania. És missió de l'educació contribuir a desenvolupar plenament capacitats i talents, el pensament crític, la consciència social, el respecte als altres, el reconeixement de la diversitat, la cooperació, la solidaritat, la vocació de servei, el consum responsable, els coneixements, actituds i valors indispensables per a tenir cura de la natura, millorar la pròpia vida i la dels altres, assegurar el bon viure de tots. No es tracta només d'educar *per a* sinó *en* aquests valors, en la família, en el sistema escolar, en la comunitat, a la feina, en el món virtual. Cal esperar que l'educació contribuïska a la construcció de ciutadania, facilitant el coneixement i l'exercici de drets i deures així com el desenvolupament d'una consciència local, nacional i mundial. Promou-

re una cultura de pau significa rebutjar tota forma la violència, inclosa la generada pel prejudici, la injustícia social, la pobresa, la discriminació de tot tipus, el racisme i el masclisme. Crear consciència ciutadana sobre el dret a l'educació i a exigir el seu compliment és tasca educativa per excel·lència a ser assumida per l'Estat, la societat civil, les institucions educatives i els mitjans de comunicació.

Tecnologies. Les tecnologies i la seua vinculació a l'educació tenen una llarga història en aquesta regió, estretament lligada al desenvolupament mateix de les tecnologies i al de l'educació a distància. La ràdio i la televisió, les tecnologies més esteses i encara no totalment aprofitades amb fins educatius, s'han vist avassallades per les modernes TIC. L'accés a l'ordinador i a Internet ha avançant a través de cibercafés i telecentres a zones urbanes i urbanes marginals, i més recentment, a través de les institucions educatives així com de biblioteques, centres comunitaris, etc. El telèfon mòbil, la tecnologia digital més versàtil i més ràpida i àmpliament estesa a la regió, ha revolucionat la comunicació interpersonal de vasts sectors de la població i porta a creure en la possibilitat real de considerar la tecnologia del futur, més que l'ordinador mateix. Els efectes positius de les TIC són innegables no només en termes d'informació i comunicació sinó d'expressió i aprenentatge. Per als sectors més desfavorits, poden resultar una ajuda inestimable en molts àmbits i una font de dignitat i autoestima.

La introducció precipitada de les TIC en el sistema escolar, destinada entre altres a “reduir la bretxa digital”, està creant innombrables possibilitats però també nous problemes. A la bretxa generacional s'agrega la bretxa específica entre docents i alumnes (reforçada per plans que privilegien a aquests últims), l'aprofundiment de la bretxa urbanorural (amb les zones rurals mal equipades per a accedir a les TIC per problemes del servei elèctric i de telefonia), i les bretxes derivades de la rapidesa en l'accés a Internet i de la ràpida obsolescència dels aparells i els programes informàtics.

Les polítiques de TIC i especialment de dotació d'ordinadors a les institucions escolars han passat a ser un camp més de decisions hermètiques, preses als més alts nivells, comproment recursos milionaris i redundant en gran negoci per a les multinacionals que ofereixen productes i serveis. El Banc Mundial s'ha avançat ja a anunciar les estratègies 1:1 (un ordinador per alumne) com una “tendència mundial” en els sistemes escolars. Ressalta en aquests esquemes l'èmfasi donat a l'equipament, l'escassa atenció brindada als docents i l'absència d'estratègies pedagògiques per a l'ús dels ordinadors en el sistema escolar i en l'aula.

Aquests esquemes, ja operant o iniciant-se en alguns països de la regió, van decantant lliçons importants, totes les quals apunten a la necessitat d'investigar i experimentar abans de continuar massificant programes.

Els mitjans de comunicació i l'educació. Molt s'ha parlat de la mala influència dels mitjans de comunicació massiva -en particular la televisió- sobre la població i especialment sobre la infantesa i la joventut: el foment del consumisme, l'arribisme, la violència, la cultura *light*, valors i patrons de vida estrangeritzants (sobretot nord-americans), la banalització del coneixement i el saber, etc.

Múltiples estudis confirmen els efectes nocius que pot tenir l'alta exposició a la televisió, l'experiència adulta ens indica, d'altra banda, l'alta capacitat desinformativa i manipuladora de mitjans nacionals i estrangers en la seua funció informativa, suposadament primordial. No obstant això, cal tenir en compte que els mitjans poden ser també -i són en efecte moltes vegades- aliats poderosos de la informació, la comunicació i l'educació ciutadanes, i de l'educació escolar específicament. “Augmentar l'adquisició per part dels individus i les famílies de coneixements, capacitats i valors necessaris per a viure millor i aconseguir un desenvolupament racional i sostingut per mitjà de tots els canals de l'educació, inclosos els mitjans d'informació moderns, altres formes de comunicació tradicionals i modernes, i l'acció social... “va ser una de les metes de l'Educació per a Tothom adoptada el 1990 a Jomtien. No obstant això, res d'això es va fer, la meta no va ser avaluada i després va ser eliminada de les metes de l'EPT aprovades en 2000, a Dakar. Amb això, l'EPT va tornar a ser una plataforma educativa eminentment escolar. És hora de tornar a incloure els mitjans a l'agenda educativa. De fet, han passat a ser reconeguts com l'“una altra escola”. La bona televisió, la bona ràdio, el bon periodisme escrit, poden ser suports fonamentals del sistema escolar, de l'educació familiar i comunitària, de la construcció de ciutadania informada i crítica.

En aquesta mateixa mesura, és indispensable reprendre la lectura crítica de mitjans com un component ineludible en la formació de tota persona, educands i educadors.

Finançament de l'educació. Diversos països de la regió han fet avanços pel que fa al finançament de l'educació pública, entre d'altres a través de noves polítiques de recaptació tributària. No obstant, en la majoria hi ha estancament o retrocés. L'heterogeneïtat de realitats no permet fixar un objectiu pressupostari uniforme per a l'educació en els diferents països. No hem de donar-nos per satisfets quan ens diuen que s'ha fet tot l'esforç possible, necessitem exigir que la dotació corresponga als recursos necessaris. Una vegada més hem de recordar que ALC és una regió rica, i no obstant això és la que distribueix de pitjor manera la riquesa, concentrant-la en poques mans. És forçós revisar les polítiques econòmicosocials, rectificar la definició de prioritats, eradicar la corrupció, evitar el malbaratament, negar-nos a contraure nous deutes externs i acceptar els canvis com a estratègia de finançament, revisar els subsidis que s'atorguen a l'educació privada i encarar

una decidida política de reducció de la despesa en matèria de defensa. És deure de tot estat democràtic oferir educació bàsica de bona qualitat als seus ciutadans, sense haver de dependre per això de finançaments internacionals.

Aliança amb el poble. Aquestes reflexions i propostes d'acció es nodreixen d'una prolongada experiència de veure els sistemes educatius exposats a freqüents vaivens que responen a canvis de govern o d'administració abans que a canvis necessaris i fonamentats. En aquests vaivens, els que estem en la tasca educativa no hem de perdre de vista que el nostre treball té una àncora en el contacte amb els sectors populars. I no només en contacte, sinó en aliança amb el poble, que és el que utilitza, dóna suport i confia en els serveis educatius del sector públic. Els governs roten, deslegitimen el realitzat per governs anteriors i sovint destrueixen avanços que havien requerit ingents recursos i molts anys de fe i d'obstinació. Tot això reforça la necessitat d'un permanent compromís amb el poble, garant de la continuïtat de l'acció educativa, de la veu, organització i força depèn la conquesta efectiva del dret a l'educació, subjecte mereixedor de tot esforç en favor no només de una educació millor sinó d'una altra educació.

5. Crida

Els educadors de sis països d'Amèrica Llatina participants en la II Trobada Presencial de Signants del Pronunciament Llatinoamericà per una Educació per a Tothom i I Trobada Presencial de Comunitat E-ducativa posem a coneixement públic aquest segon Pronunciament Llatinoamericà. Fem una crida a dirigents, educadors, estudiants, pares de família, mitjans de comunicació i a tots els interessats en la qüestió educativa, convidant-los a estudiar aquest document, promoguent la seua difusió i debat, així com l'adopció de les recomanacions que aquí es plantegen.

Buenos Aires, Argentina, 11 de setembre de 2010.



Programa formatiu d'Anglès al CEED: reflexions des de la pràctica

Elisabeth Mateo Lledó, Professora del Ceed



L'oferta del programa formatiu d'anglès al CEVEAD començà el curs 1998-99 amb un curs anomenat *Anglès Oral*. En l'actualitat aquest programa formatiu al CEED disposa d'una oferta de 3 cursos d'anglès: Anglès A1, Anglès A1-A2 i Anglès A2. Entremig han passat dotze cursos escolars. Hi han esdevingut moltes transformacions, reptes professionals, il·lusions, frustracions, adaptacions als temps... El present article pretén desenvolupar la visió d'aquest programa a través del temps i aportar, des de la pràctica, diversos punts de reflexió.

Punt de partida.

La intenció a l'hora d'iniciar el programa formatiu amb l'oferta d'*Anglès Oral* era la de crear una oferta acadèmica no reglada d'anglès inicial que es caracteritzarà per un enfocament comunicatiu; una oferta formativa alhora rigorosa (en el sentit més acadèmic del terme) i gratificant (en el sentit de fomentar una cultura constructiva de l'esbarjo); una oferta formativa emmarcada en el programa j) de la Llei de Formació de Persones Adultes.

El programa es dissenya amb la finalitat d'oferir a la persona adulta uns eixos transformadors i motivar-la per tal que els integre en un projecte personal d'aprenentatge permanent.

Els eixos transformadors eren els següents:

- Descobrir, mitjançant la superació de prejudicis limitadors de l'aprenentatge d'una L2, la pròpia capacitat de realitzar un aprenentatge significatiu, eficaç i gratificant.
- Descobrir l'ús d'estratègies metacognitives com a eines imprescindibles per a l'aprenentatge autònom d'una L2.
- Desenvolupar la capacitat de tolerar «l'ambigüitat » en la comprensió d'una L2 i d'exercir les destreses comprensives com a construcció activa de significats.
- Iniciar una experiència d'aprenentatge de l'idioma anglés des d'un vessant comunicatiu, prioritàriament oral, que continue més enllà dels límits del curs com un projecte personal d'aprenentatge autònom i permanent.

Aquests plantejaments es concreten amb una metodologia que conjuga els tres elements essencials que caracteritzen la nostra oferta formativa: l'adulthood, la formació permanent i la modalitat a distància.

L'adulthood requereix un aprenentatge significatiu que partesc del món experiencial i revertisca sobre el món experiencial de l'alumnat que ha de sentir que els nous coneixements, destreses i competències són útils per a millorar la seua qualitat de vida.

El concepte de formació permanent comporta interpretar el curs com un punt de partida que ajude a “equipar” l'alumnat per a un projecte d'aprenentatge d'una L2 a llarg de la seua vida. Perquè això siga possible, cal aconseguir no tan sols una motivació sinó també l'adquisició d'eines i d'estratègies per a l'aprenentatge autònom.

La modalitat a distància semipresencial del programa formatiu requereix i, alhora, desenvolupa el domini d'una eina important per a l'aprenentatge autònom que és la competència en l'autoaprenentatge. La modalitat a distància implica que gran part del procés d'aprenentatge es desenvolupa de forma personalitzada i allunyada de l'aula.

Breu cronologia del desenvolupament del Programa Formatiu d'Anglès

El curs següent, 1999-2000, amb els mateixos plantejaments, s'inicia el curs: *Anglès per a viatjar* que té el seu origen en un projecte, *Basic English for Travelling*, que es presenta a la convocatòria d'ajudes econòmiques per a la realització de projectes d'investigació i innovació educativa i desenrotllament curricular de l'Ordre de 6 d'abril de 1999. El projecte és seleccionat en la Resolució d'1 de setembre de 1999. Es planteja com una oportunitat d'elaborar material didàctic per tal que la persona adulta, amb coneixements elementals d'anglès, puga desenvolupar

lupar les destreses comunicatives de l'anglès en els contextos situacionals més bàsics de viatjar.

En el curs 2002-03, ja integrats el CEVEAD i l'IBAD en el CEED, s'ofereix el curs *Anglès Elemental* davant la necessitat i demanda de l'alumnat d'establir una continuació a l'*Anglès Oral* i també de proporcionar un pont cap al punt de partida requerit en *Anglès per a Viatjar*.

S'estableixen així els tres nivells que conformen l'oferta del programa formatiu d'anglès al CEED i que continuen vigents fins avui.

En el curs 2007-08, comença una nova etapa. Els anglesos *Oral*, *Elemental* i *per a Viatjar* es converteixen en anglesos 1, 2 i 3. La conseqüència més immediata d'aquest canvi es l'eliminació del curs *Anglès per a Viatjar* que requeria un nivell d'entrada major que el proporcionat per *Anglès Elemental*. Tot i ser un curs amb molta demanda i davant la impossibilitat d'oferir un tercer curs d'anglès previ a aquest, s'opta per oferir tres cursos amb una progressió més lenta i fluïda. Aquest canvi coincideix també amb la concordança dels cursos amb els nivells del *Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües*. En els documents informatius de l'oferta, es considera que l'alumnat ha assolit els objectius i continguts mínims del curs *Anglès 1* quan haja adquirit gran part de les competències pròpies del nivell A1 del *Marc Comú Europeu*. L'alumnat haurà assolit els objectius i continguts mínims del curs *Anglès 2* quan haja adquirit plenament les competències del nivell A1 i s'haja iniciat en l'adquisició de les competències del nivell A2. L'alumnat haurà assolit els objectius i continguts mínims del curs *Anglès 3* quan haja adquirit plenament les competències del nivell A2. *Anglès per a Viatjar* hauria estat situat, més enllà del nivell d'usuari bàsic, en el nivell B1. Aquesta etapa nova també ve marcada per la creació d'aules virtuals com a eina de gran valor per a organitzar l'autoaprenentatge.

En el present curs, 2010-11, els cursos *Anglès 1*, *2* i *3* han esdevingut per recomanació de l'Administració Anglès A1, A1-A2 i A2. D'altra banda l'oferta d'un grup de matí i un altre de vesprada per cada nivell queda reduït a tan sols un de vesprada per cada nivell.

Marc Legislatiu

La Llei 1/95, de 20 de gener, de la Formació de Persones Adultes desenvolupa, en el seu article cinqué, les categories de programes formatius mitjançant els quals s'articula la formació de persones adultes. El Programa Formatiu d'Anglès s'inscriu com un programa de l'apartat j) que orienta i prepara per a viure el temps d'esbarjo de forma creativa.

El Decret 220/1999, de 23 de novembre, pel qual es regulen els programes formatius que figuren en la Llei 1/95, proporciona en l'annex III orientacions per al

desenvolupament del programa j)). Assenyala com a finalitat: “contribuir a la realització personal de les persones adultes, a través del coneixement sobre les ofertes culturals, esportives i de temps lliure que existeixen en el seu entorn, i capacitar-los per a gaudir dels béns naturals i culturals, potenciar la seua creativitat i autonomia, i les seues habilitats socials”.

L'Ordre de 14 de juny de 2000, que regula la implantació dels programes formatius establits en el Decret 220/1999, estableix un ordre de prelació a l'hora d'assignar l'horari lectiu del professorat als centres d'EPA. Els programes j) s'inclouen en seté i últim lloc d'aquesta prelació.

Més específicament pel que fa a l'educació de persones adultes en la modalitat a distància, cal assenyalar el Decret 105/2001, de 12 de juny, pel qual es crea l' IVADED. En l'article 4, es determina els àmbits de la seua oferta educativa. El Programa Formatiu d'Anglès entra en el quart i últim àmbit, els programes de la Llei 1/1995 no mencionats en els àmbits anteriors. Entre les catorze competències de l'IVADED establertes en l'article 5, cal destacar la següent per la seua específica referència a les llengües: “Contribuir al coneixement i ús de les llengües co-oficials de l'Estat i dels idiomes estrangers, prestant especial atenció als utilitzats en la Unió Europea, així com al coneixement de les cultures dels països on se'n fa ús de manera vehicular.” L'ordre de 12 de setembre de 2002 estableix l'organització i el funcionament de l'IVADED i, en l'article seté, desenvolupa l'organització del CEED.

El programa j)

El Programa Formatiu d'Anglès pertany al programa j)). En la definició de la categoria, els programes j) “orienten i preparen per a viure els temps d'esbarjo d'una forma creativa”. Des d'aquesta perspectiva, aprendre anglès és vertaderament una forma creativa de viure el temps d'esbarjo. També prepara per a viatjar, que és una forma creativa de viure el temps lliure. Sí, però, potser la finalitat del Programa Formatiu d'Anglès va més enllà. Hui en dia, independentment de la necessitat d'acreditació acadèmica (EOI), la competència comunicativa en anglès és una necessitat funcional en la dimensió internacional, tant social com laboral i cultural. La dimensió internacional, sobretot l'europea, és menys llunyana que fa una dècada. La mobilitat de les persones, en l'àmbit europeu i més enllà, és una realitat quotidiana. Tal com apareix a la Recomanació del Parlament Europeu i del Consell, de 18 de desembre de 2006, la Comunicació en Llengües Estrangeres per a la mediació i comprensió intercultural, és una de les huit Competències Claus que assenyala per a l'aprenentatge permanent. En el Reial Decret 1631/2006, de 29 de desembre, on s'estableixen els ensenyaments mínims de l'ESO, les dues Competèn-

cies Claus de la UE., Comunicació en Llengua Materna i Comunicació en Llengües Estrangeres, apareixen foses en una, la Competència en Comunicació Lingüística.

L'existència d'un ordre de prelación a l'hora d'assignar l'horari lectiu del professorat (Ordre de 14 de juny de 2000) situa els programes j) en una posició d'especial vulnerabilitat. En qualsevol procés de remodelació o retall d'oferta formativa o de professorat, aquests cursos són els primers a reduir-se o desaparèixer. Al CEED, els cursos d'anglès han reduït la seua oferta al 50% però els altres programes j) (*Informàtica Bàsica, Història de l'Art a través dels Museus Valencians, Música i Danses del Món*) han desaparegut.

Metodologia

Des del seu inici, els distints cursos del programa s'han caracteritzat per uns trets metodològics comuns que s'han mantingut al llarg del temps: èmfasi de la competència oral, aprenentatge de l'autonomia com a aprenent d'una L2 per tal de convertir-la en una actitud permanent; ordenació de l'experiència al voltant del factor situacional més que al voltant d'una progressió gramatical; la fonètica i l'ús del diccionari com a estratègies importants d'autoaprenentatge d'una L2; l'ús de material autèntic com a eina de transmissió cultural; i, ús d'internet com a eina d'aprenentatge i de documentació.

Tenint en compte aquests principis originals i el context de modalitat a distància, l'alumnat participa en un curs des de tres vessants complementaris: a distància (autoaprenentatge), una sessió setmanal presencial (pràctica comunicativa) i la tutoria individual (orientació i recolzament personalitzat). La metodologia de treball sempre ha estat organitzada, des del principi, en tres fases:

1. Fase de preparació (a distància) de la sessió presencial de pràctica oral.

L'alumnat realitza una sèrie d'activitats de familiarització amb el context situacional que es desenvolupa en la sessió oral següent. Realitza activitats per tal de practicar l'ús d'una selecció estratègica de mots i d'expressions que facilitaran l'expressió i comprensió orals en eixes situacions comunicatives. Molt sovint, l'alumnat ha de recrear oralment la resolució d'unes situacions comunicatives suggerides o preparar l'expressió d'una opinió o comentaris sobre un text autèntic.

2. fase de pràctica comunicativa oral (presencial):

En una sessió setmanal de dues hores, l'alumnat realitza una sèrie d'activitats comunicatives orals contextualitzades en les situacions comunicatives i el camp lèxic que ha estat preparant a casa. En aquesta sessió, es presta especial atenció a

la fluïdesa comunicativa de l'alumnat, a l'ús adequat i a la pronunciació. Es tracta que l'alumnat es desinhibisca i desenvolupe el gust per la comunicació oral.

3. Fase d'assoliment dels continguts presentats comunicativament (a distància)

L'alumnat realitza una o dues activitats d'assoliment i/o d'ampliació de les situacions comunicatives desenvolupades en la sessió oral anterior. Aquestes activitats solen ser de comprensió o de producció escrita. Aquesta fase, molt breu i concisa, coincideix en el temps amb la fase de preparació de la sessió presencial posterior.

L'alumnat sempre pot recórrer a tutories individuals; tant presencials com a distància (telefònicament o telemàtica), per tal de resoldre dubtes, d'establir itineraris de treball complementari o d'orientar de manera personalitzada.

Des de la perspectiva més específica de la didàctica d'idiomes estrangers, el programa formatiu d'anglès amb el seu format semi a distància no s'adscriu únicament i exclusivament a cap metodologia. L'experiència en aquest sentit deixa palès que tots els enfocaments didàctics aporten algun recurs útil. Tot i ser algunes teories més inclusives que altres, cadascuna destaca un aspecte o element vàlid de l'experiència global d'aprenentatge d'un idioma i l'estudia. Un excés de valoració d'un element respecte d'una visió més global sempre comporta una desproporció i deformació interpretativa de l'experiència global d'aprendre. És clar que l'enfocament comunicatiu és més inclusiu i explicatiu del procés d'ensenyament-aprenentatge que l'enfocament audiolingual. L'enfocament comunicatiu constitueix un conjunt de principis metodològics que permet un procés constant de desenvolupament i adaptació a noves idees sobre l'aprenentatge. L'enfocament audiolingual o estructural és una proposta més tancada basada en el conductisme que emfasitza la competència lingüística, la correcció de la forma i recolza en una programació d'estructures i la repetició d'aquestes per tal d'interioritzar-les. Certament, l'aprenentatge i interiorització d'estructures gramaticals, la correcció de la forma ocupen un lloc en l'experiència global d'aprendre un idioma però no el més important.

Els alumnes d'aquests cursos han après a considerar que: la finalitat primordial és comunicar-se més que acumular coneixements; la gramàtica és important però també ho és comprendre i fer-se comprendre en aquelles situacions comunicatives més bàsiques; la realització d'errors és un fet natural i positiu que cal corregir en alguns moments però no en d'altres quan el que compta és la fluïdesa en la comunicació.

Cal precisar que en el Programa Formatiu d'Anglès, els cursos no són preparatoris de cap examen extern. Aquesta absència d'exigències externes permet una

aplicació més genuïna i relaxada dels principis metodològics esmentats. Els condicionaments externs d'un curs no sempre permeten tan fàcilment l'aplicació d'uns principis metodològics considerats teòricament els més escaients.

Els mòduls d'anglès de GES en la modalitat a distància, per exemple, suposen un nivell inicial total de l'idioma, un ritme necessàriament lent d'aprenentatge i, en la modalitat a distància, una presentació molt simple i sistemàtica dels continguts per tal que l'alumne, sol a casa i sense coneixements de l'idioma, pugui avançar en el seu aprenentatge. Per força, la selecció de continguts, tot i presentar contextos variats de comunicació, implica un predomini notable de la llengua escrita sobre l'oral, i un major centrament en estructures gramaticals bàsiques.

Un altre exemple al centre, és la preparació per a l'examen d'accés a cicles formatius de grau superior. L'examen consisteix en la comprensió i producció d'un text escrit. El curs ha d'incloure, per força, un ventall de coneixements molt extens en un període de temps proporcionalment curt. Amb aquests pressuposts, el curs de preparació consisteix en l'aprenentatge de tots aquells elements que permetran una òptima realització de la prova d'accés: desenvolupament de les destreses de comprensió i producció escrites, adquisició abundant de vocabulari passiu, adquisició de vocabulari actiu d'ús freqüent, coneixements d'estructures gramaticals més bàsiques d'un text expositiu i narratiu, estratègies cognitives de realització de la prova i metacognitives d'autoavaluació i de control del temps (duració de la prova: 45minuts),...

El programa formatiu d'anglès no té cap d'aquests constreïments. Es tracta d'un alumnat altament motivat per aprendre l'idioma sense altra finalitat pragmàtica que la d'aprendre a comunicar-se en anglès.

Reptes professionals

Des de la perspectiva professional, aquest programa al llarg del temps ha significat nombrosos reptes.

En primer lloc un dels objectius essencials del programa, convertir l'alumnat d'anglès en aprenents autònoms i permanents de la llengua anglesa, ha suposat una vertadera activitat permanent de reflexió crítica sobre la pràctica i de conseqüent transformació de tots aquells elements del programa formatiu que integren el procés d'ensenyament-aprenentatge. És ferm el convenciment que tan sols és possible inspirar la motivació i la necessitat d'esdevenir un aprenent autònom des d'un enfocament metodològic que constantment proporcione exemplificacions i models d'actituds, d'estratègies i de recursos que convertisquen l'aprenentatge autònom en una realitat natural durant l'experiència formativa. Aquesta forma d'aprendre progressivament haurà de convertir-se en un estil d'aprendre que

trascendisca l'experiència formativa formal que l'ha fomentada i nodrida. L'alumne ha de practicar i integrar en la seua metodologia d'aprendre: fer recerques sobre un tema; utilitzar diccionaris no tan sols per a buscar què significa un mot sinó saber com pronunciar-lo; davant d'una tasca d'aprenentatge esdevenir conscient de necessitats d'aprenentatge prèvies i buscar fonts d'explicació i d'ajuda; saber quan un procés d'autoaprenentatge avança bé; saber quan requereix una orientació o ajuda externa i aconseguir-la; tindre tolerància a la ambigüïtat en la comunicació; fer hipòtesis de significació en la seua comprensió oral i escrita;... El disseny de les activitats d'aprenentatge ha de ser tal que l'alumne no aplica tan sols estratègies cognitives sinó que exercita constantment les estratègies metacognitives: sap què està fent i per a què; autoavalua les seues estratègies d'aprenentatge i les adopta o les rebutja segons la seua efectivitat; sap buscar el recolzament i els recursos que necessita; sap com organitzar-se, trau conclusions constructives sobre la seua forma d'actuar i les aplica en posteriors activitats d'aprenentatge... Es tracta d'aprendre anglés aprenent a aprendre: es tracta d'aprendre anglés a l'hora que adquireix la competència d'aprendre a aprendre, de l'aprenentatge autònom.

Un altre repte important en aquest programa formatiu ha estat aconseguir que la forta heterogeneïtat i diversitat entre l'alumnat esdevinga un aspecte més positiu que negatiu. L'heterogeneïtat entre l'alumnat no s'ha produït per les finalitats i expectatives formatives del programa sinó per la diversitat de nivells de competència lingüística i comunicativa. Un CEPA no disposa dels recursos humans per poder oferir una gradació de nivells de cursos d'idioma tal que garantisca certa homogeneïtat de l'alumnat. La possibilitat d'oferir 3 nivells ja ha sigut tot un luxe. Si bé el primer i segon nivell han sigut més homogenis, l'últim nivell inclou una diversitat important: des de l'alumne que ha superat el segon nivell fins el qui en té una competència prou elevada. La diversitat també comprén altres paràmetres rellevants tals com: l'edat (des de 18 anys fins un nombre elevat de persones jubilades) i el nivell socio-educatiu-professional.

L'heterogeneïtat en el domini de l'anglès ha requerit estratègies d'acurtament de distàncies però, la diversitat personal i cultural ha necessitat estratègies de potenciació i d'inclusió. L'acurtament de distàncies pel que fa a nivells de coneixements s'ha tractat d'aconseguir amb el disseny d'una fase d'autoaprenentatge a casa per tal de preparar, segons necessitats personals, un corpus de partida mínim comú per a les sessions de pràctica oral que possibiliten a tot l'alumnat de participar en les activitats comunicatives. L'heterogeneïtat en les característiques personals i socioculturals ha sigut potenciada en les sessions presencials de pràctica comunicativa. L'expressió d'opinions, l'expressió de preferències, la narració de moments biogràfics de l'alumnat han estat elements amb la màxima presència i valo-

ració en les tasques d'aprenentatge. L'experiència docent ensenya que l'interés i el respecte sincers pel que l'alumnat ha d'opinar i contar sobre ell mateix en les activitats comunicatives a l'aula desperta els mateixos sentiments/actituds entre l'alumnat. Aquestes actituds desenvolupen afecte que, al seu torn, retroalimenta aquestes. Una vegada aconseguit un entorn emocional i actitudinal positiu, la percepció que un company avantatjat esdevé un "recurs d'aprenentatge" més que un atac a l'autoimatge de l'alumne menys avantatjat esdevé una realitat. S'estableixen lligams afectius. La companyonia entre alumnat d'edats molt diferents resulta gratificant de constatar. Quan perdre la por al ridícul i riure's d'u mateix i amb altres no suposa cap provocació a l'autoestima de l'alumnat, llançar-se a parlar anglès i a fer hipòtesis de significació no resulta tan difícil.

Aconseguir un ambient percebut com amable i sense risc per part de l'alumnat suposa un gran repte professional de gran importància per a l'aprenentatge d'un idioma. Aquest ambient no es pot construir "tècnicament". Resulta difícil d'aconseguir si l'alumnat no percep que el docent, des d'una absoluta sinceritat, transmet: estima i dedicació per la seua activitat docent, interès per l'aprenentatge i benestar de l'alumnat, i generoses manifestacions de totes aquelles actituds que pretén desenvolupar.

Un últim repte professional interessant és saber "avançar amb el temps". Mirant cap arrere, la dècada 2000-2010 destaca per l'extraordinari desenvolupament de les TIC i la seua aplicació a l'educació. Sembla llunyà el temps que es disposava tan sols de material didàctic imprés i que la recerca de documentació i material autèntic era una tasca vertaderament laboriosa i costosa (econòmicament), havent d'adquirir periòdics, revistes, llibres, documents informatius, etc. Les possibilitats actuals de trobar documents autèntics sobre qualsevol tema d'interés en internet són extraordinàries. Internet ha suposat una transformació important en molts aspectes del procés d'ensenyament-aprenentatge:

- Esdevé un vehicle del procés ensenyament-aprenentatge a través de l'aula virtual que organitza l'estudi: ritme, continguts, recursos, activitats, seguiment...
- Permet la comunicació tutorial personalitzada a través del correu electrònic.
- Permet la comunicació entre alumnes a través del fòrum i del correu electrònic.
- Permet la comunicació amb parlants nadius i aprenents d'anglès d'altres països.
- Permet la recerca de documentació tant del professorat com de l'alumnat.
- Permet la realització d'activitats autocorrectives en la fase d'autoaprenentatge.
- Permet la pràctica de les destreses de comprensió escrites i orals.

Aquesta integració gradual dels avantatges d'internet ha requerit una formació tant del docent com de l'alumnat. La creació d'aules virtuals ha suposat una formació i autoformació no sempre fàcils. Una vegada adquirida una competència funcional suficient, la creació i la constant "alimentació" de la o les aules virtuals han exigit una dedicació temporal considerable que, per descomptat, ha transcendit l'horari laboral.

Internet i l'aula virtual han suposat un canvi extraordinari que de cap manera es pot negar. Tanmateix, s'imposa una reflexió no menys important; Internet i l'aula no constitueixen ni la nova metodologia ni els objectius d'aprenentatge dels cursos d'anglès, menys encara la seua finalitat. No deixen de ser uns recursos que cal integrar i ajustar al programa formatiu i a les necessitats d'aprenentatge del grup sempre des d'un vessant reflexiu i crític. Les TIC no deixen de ser un mitjà d'aprenentatge, convenient en unes circumstàncies i no tant en d'altres. Mentre l'aula virtual és una eina inestimable per organitzar la fase d'autoaprenentatge, la sessió presencial continua caracteritzant-se per una dinàmica grupal de comunicació oral.

L'alumnat

L'alumnat d'aquest programa formatiu s'ha caracteritzat per alguns trets que han perdurat a través dels cursos.

Segons la sessió presencial ha estat de matí o de vesprada, el grup s'ha conformat per alumnat diferent. En els grups de matí, les persones jubilades o prejubilades, és a dir majors de 55 anys, conformen el grup àmpliament majoritari. En els grups de vesprada, el grup majoritari correspon a alumnat laboralment actiu (35-60 anys) i, molt sovint, funcionari d'educació o de sanitat. Grups minoritaris, com són: estudiants de batxillerat o universitaris; alumnes joves aturat i mestresses de casa; assisteixen tant al grup de matí com al de vesprada.

Un altre factor entre l'alumnat que ha estat present des de l'inici és la seua satisfacció amb el format del curs. La semipresencialitat permet portar endavant un curs d'idioma assistint només a una sessió setmanal de dues hores i realitzant la resta del procés d'aprenentatge a casa. Des d'un primer moment, l'alumne entén perfectament que l'assistència a la sessió de pràctica comunicativa només constitueix la meitat del curs. La fase d'autoaprenentatge on l'alumne "prepara" la sessió de pràctica comunicativa és imprescindible. Com ja s'ha esmentat, és precisament eixa preparació la que permet un acurtament de les distàncies causades pels distints nivells de competència en l'idioma.

Un tret bastant característic, almenys del tercer nivell del programa, siga *Anglès per a Viatjar*, *Anglès 3* o *Anglès A2*, és la tendència a continuar matriculant-se al curs. És una característica recurrent, una vegada acabat l'itinerari formatiu que

ofereix el programa, resistir-se a deixar-lo. Aquesta tendència és comprensible per diverses raons que a continuació s'exposen. Al llarg del programa l'alumne estableix un lligam estret amb l'experiència formativa i els seus participants; forma un vincle social basat en la formació. Un altre explicació és el fet que, cada curs, sempre hi ha una part del material didàctic que es modifica. Aquest canvi juntament amb el dinamisme de les sessions de pràctica oral fan que cap curs sembla una repetició de l'anterior. Finalment, una raó poderosa és que no hi ha oferta de continuïtat amb el mateix format. La major part de l'alumnat no està interessat en els cursos de la EOI perquè tenen un format acadèmic reglat amb acreditació oficial i, per tant, un ritme d'aprenentatge sovint massa accelerat. Una dada significativa basant il·lustrativa és que molts alumnes no mostren interès per recollir la certificació que el CEED proporciona al final del curs.

També hi ha característiques de l'alumnat que, amb el temps, han canviat.

En primer lloc, els primers cursos tenien un major nombre de dones que d'homes. Aquest fet ha anat variant fins arribar a una proporció molt igualada d'ambdós sexes. Una altre tret interessant és que, como en molts cursos de persones adultes, el nombre d'alumnes anava minvant progressivament al llarg del curs. Curiosament, amb el anys, aquesta reducció, progressiva al llarg del curs, ha donat pas a grups d'alumnat amb un seguiment regular tot el curs.

La fase d'autoaprenentatge, més que la de pràctica comunicativa, també ha experimentat canvis amb el temps. La creació d'aules virtuals per a cada nivell del programa ha suposat una milloria qualitativa molt significativa per a l'alumnat. L'aula virtual ha permès una perfecta organització de la conversa didàctica en l'autoaprenentatge. Ha permès que l'alumne aprofite de forma personalitzada tota la riquesa de material didàctic, tant l'elaborat pel professorat com el disponible en internet. La infinita font d'activitats autocorrectives en internet, transferibles a l'aula virtual, suposa una inestimable font de pràctica que l'alumne pot realitzar quan i en la mesura que considera escaient. Tenint en compte que la plataforma Moodle permet l'organització dels continguts fins i tot per setmanes, la flexibilitat i capacitat d'adaptació a les necessitats de l'alumnat són importants.

L'últim canvi important, experimentat per l'alumnat del Programa d'Anglès aquests darrers anys, és la seua oportunitat de formar part en Projectes Comenius i Grundvitg. Els alumnes que ho han desitjat han participat i han pogut endinsar-se en la dimensió multicultural europea. Alguns alumnes, fins i tot, han viatjat a diversos països europeu. El Projecte Comenius desenvolupat durant els cursos 2008-2010 s'adreçava a alumnat jove. El Projecte Grundvitg, en procés de desenvolupament, s'adreça a persones adultes majors de cinquanta-cinc anys. Enguany, ja està en procés de consolidació un nou Projecte Grundvitg. Els tres projectes, tot i tenir

la seua especificitat, tenen en comú la dimensió multicultural de la ciutadania europea, el desenvolupament de la competència comunicativa en anglés i la competència en l'ús de les TIC. Aquestes experiències són especialment enriquidores per a l'alumnat del Programa Formatiu d'Anglés. Constitueixen una oportunitat de posar en pràctica els aprenentatges realitzats en contextos reals i suposen una motivació per a continuar en un projecte personal d'aprenentatge autònom de l'anglés.

Conclusió

Resulta difícil resumir dotze anys de recorregut d'un programa formatiu en unes quantes pàgines. Aquest exercici de record i de reflexió no fa sinó confirmar una convicció fa temps assumida. Si bé aquestes pàgines parlen d'un programa formatiu on l'anglés en constitueix el context central, es tracta sobretot d'un text que conta una experiència de formació de persones adultes. És un text que no pretén altra cosa que contribuir a transmetre vocació i estima per l'educació de persones adultes.

Documentació

LLEI 1/95, de 20 de gener, de la Generalitat Valenciana, de Formació de les Persones Adultes.

DECRET 220/1999, de 23 de novembre, del Govern Valencià, pel qual es regulen els programes formatius que figuren en la Llei 1/95, de 20 de gener, i s'estableix el currículum dels programes d'alfabetització i programes per a adquirir i actualitzar la formació bàsica de les persones adultes fins a l'obtenció del títol de Graduat en Educació Secundària, a la Comunitat Valenciana.

ORDRE de 6 d'abril de 1999 per la qual es convoquen ajudes econòmiques per a la realització de projectes d'investigació i innovació educativa i desenrotllament curricular.

RESOLUCIÓ d'1 de setembre de 1999 per la qual es resol la convocatòria de l'Ordre de 6 d'abril de 1999.

PROJECTE *Basic English for travelling* del CEVEAD, 1999.

DECRET 105/2001, de 12 de juny, del Govern Valencià, pel qual es crea l'Institut Valencià per al Desenrotllament de l'Educació a Distància (IVADED).

ORDRE de 12 de setembre de 2002, de la Conselleria de Cultura i Educació, per la qual s'estableix l'organització i el funcionament de l'IVADED.

RECOMENDACIÓN del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE)

DECRET 112/2007, de 20 de juliol, del Consell, pel qual s'estableix el currículum de l'ESO a la Comunitat Valenciana.

Jo aprenc, jo vull, jo sóc.
L'educació permanent des de la responsabilitat, la llibertat i la comprensió.

Jaume Gironés Menes, pedagog i mestre; Joan F. Bolufer Sapiña, filòleg i professor d'FPA



L'escola d'adults un espai d'acollida

La rapidesa en què la societat canvia, muda i crea noves maneres de relacionar-nos i d'interactuar, sobretot en aquelles societats anomenades avançades, propicia que les persones hàgem de desenvolupar mecanismes d'adaptació i de resposta massa immediats.

El procés d'aprenentatge dels éssers humans és una realitat que necessita d'unes pautes i d'uns ritmes per a pair els coneixements i aprendre a usar les eines que se li posen a l'abast. La reflexió i l'anàlisi meditat i pausat de les coses que ens afecten com a individus i membres d'una col·lectivitat ha sigut al llarg de la història un procés necessari perquè la societat avançara i progressara adequadament. Hi ha per tant una espècie de rellotge biològic que es posa en marxa quan els esdeveniments que ens envolten afecten el nostre entorn més immediat i la nostra vida quotidiana. No fer cas o rebutjar els senyals que aquest rellotge ens indica pot crear una falsa sensació d'avançar i desenvolupar.

És per tant molt important adequar l'aprenentatge a un procés d'autoconsciència i coneixement d'un mateix, segons el ritme que cadascun de nosaltres tenim com a individus. Tanmateix el ritme frenètic i desenfrenat, la rapidesa en què hem de respondre a les múltiples i gairebé infinites demandes que ens fa constantment la societat ens fa oblidar-nos del nostre propi temps necessari i vital tal com diu Carl Honoré al seu llibre *Elogi de la lentitud* (2005)

“La gent té por d'abraçar la lentitud, hi ha un prejudici molt arrelat. Lent és sinònim de maldestre, d'incapaç i gandul.”

Però no abraçar el ritme adequat ens crea tota una sèrie de contradiccions i dubtes, i el que és més important a oblidar valors tan importants i necessaris com la comprensió o la compassió. No tenim temps per a reflexionar sobre el dolor i el sofriment i cerquem en una espiral de velocitat vertiginosa que pot dur-nos a la bogeria, aquell fàrmac miraculós i instantani sense tenir en compte els efectes secundaris.

Arribats a aquest punt, l'escola ha de plantejar-se el paper que ha de jugar en aquesta societat. No es tracta d'anar contracorrent, sinó de construir, conjuntament amb els alumnes, els vehicles i instruments que eviten que el corrent se'ns emporte i acabem naufragant.

Hem de començar perquè l'escola d'adults no reproduísca els paràmetres que ha dut a aquestes persones a un desencant i a una sensació de fracàs repetitiu i per això cal que l'escola se'ls presente com un espai amigable, on se senten acollits i comencen a albirar nous camins per a aprendre i conèixer-se.

La percepció de les persones adultes en l'àmbit del passat distorsiona la concepció del triomf, sobretot en aquelles a les quals es costa prendre la iniciativa, i per tant conceben la reincorporació a la vida escolar

com un fet exclusiu de la infància i l'adolescència. Aquest procés de la percepció del jo sobre l'entorn dificulta la tasca educativa perquè exagera la tensió dels canvis i de les adaptacions, sovint propiciada pel transcurs de la vida en les aules. Creiem que la vida sempre és un transcurs que no ha de deixar d'interessar al professor per tal que pugui acomodar les respostes a l'alumne i no exercir un control de la seua conducta més enllà dels resultats que s'hi volen aconseguir en l'aprenentatge i no diferencien de la "normalitat".

L'escola com a institució bàsicament socialitzadora ha de desenvolupar no solament el potencial intel·lectual de l'alumne, sinó també el procés i les capacitats perquè l'alumne s'adapte, es posicione i exercisca la seua pròpia acció dintre del marc social en què es troba. És fàcil comprovar com la vida hedonista que alguns professors plantegen es troba molt allunyada del cercle vital dels alumnes. Tal vegada per la sensació de "misèria" que els envolta o perquè el cinturó de pobresa cultural en què es desenvolupen els asfixia i els impedeix adquirir un nou model de vida. Recordem que Rousseau, al seu llibre per antonomàsia i que no citarem ací per no fer un ridícul esforç intel·lectual, educa al seu Emili des d'una perspectiva evolucionista i positivista, allunyant-lo d'allò que és social per a la seua posterior reinserció. No hem entès mai la mania de Rousseau, igual que Penèlope, d'apartar-lo d'allò que és social per a tornar-lo a incorporar en la societat.

La paradoxa d'extraure Emili per a la seua reinserció no és una casualitat, fruit de la bogeria d'un il·lustrat, sinó d'una complexa reflexió per a afavorir la dignitat de cada ésser humà en poder abraçar allò que un en veritat és, sense interferències d'uns codis vulgars propis d'una cultura occidental ancorada en un poder de reinvençió, de vegades massa amansit com també frustrant en la seua naturalitat. L'ambient de la inadaptació és propici a prestar-li l'atenció necessària, ja que *"La conducta no és el resultat d'un ambient objectiu, sinó que cada individu percep d'una manera peculiar"* (Valverde. 2002: 201)

Educació, aprenentatge i desenvolupament integral

Des de l'any 1978 els espanyols tenen una sèrie de drets i deures individuals i col·lectius avalats i reconeguts a través de la participació democràtica i referendats per l'aprovació a les corts espanyoles de la constitució. La participació de la gent ha construït una societat més democràtica; prova de tot això són les eines que els ciutadans tenim al nostre abast i amb les quals podem reclamar, queixar-nos i lluitar pel futur, com ara el dret a vaga, manifestacions, la justícia, la sanitat o l'educació pública per a tothom.

El segle XXI començà amb una visió esperançadora. El desig de construcció d'un espai europeu integrador i basat en el potencial humà dels seus ciutadans es con-

solida. L'educació i el pensament no és en aquesta ocasió qüestió d'uns quants elegits, sinó de tots els ciutadans. L'expansió econòmica i l'avanç en drets socials semblava que per fi havia portat als governs a adonar-se que el principal valor d'una societat són els seus ciutadans.

Així el Memoràndum de la Comissió Europea de Lisboa (2000) apostava en les seues conclusions perquè:

- El futur d'Europa passa per la construcció d'una societat del coneixement, el principal actiu és els seus ciutadans i advoca per una transició general cap a una societat del coneixement, la base econòmica de la qual és la creació i l'intercanvi de béns i serveis immaterials.
- Aquesta societat del coneixement té com a objectiu el desenvolupament integral de la persona a través de l'aprenentatge al llarg de la vida i a més, els governs i les administracions han de vetllar perquè tothom hi tinga accés i procurar que l'accés a l'educació contínua estiga el més a prop dels ciutadans.

També les diferents lleis estatals i autonòmiques recullen aquest esperit, la LOE, la Llei de la Formació de Persones Adultes de l'any 95 o el Currículum de la Formació de Persones Adultes de l'any 2000 promouen:

- El ple desenvolupament de la personalitat de l'alumne.
- La preparació per a participar activament en la vida social i cultural.
- Preparar els alumnes per a aprendre per ells mateixos i facilitar la incorporació de les persones adultes als diferents ensenyaments.
- Garantir que les persones adultes puguin adquirir, actualitzar, completar i ampliar els seus coneixements i aptituds per al seu desenvolupament personal i professional.
- El desenvolupament d'un currículum flexible.

Ens trobem per tant davant d'una concepció de l'educació amb un clar vessant ideològic de caràcter participatiu i homogeneïtzador, en el qual tots els ciutadans tenen el mateix dret a aprendre i han de comptar amb les mateixes facilitats per a accedir-hi. Un model educatiu que a més a més, ha de ser flexible. I què vol dir flexible? Que puga respondre a les mancances de cadascun dels membres que la integren en una societat composta cada vegada més per individus dispars i amb necessitats totalment diferents. Cal per tant també més mitjans, o millor, nous mitjans mitjançant els quals els professionals, els ensenyants, els mestres i els professors puguin trobar les eines que els permeten ajudar i intentar donar resposta a aquesta multiplicitat de demandes.

Proposem per tant un model holístic. Per a entendre aquest model cal fer esment dels tres models de l'educació que proposen Carr i Kremmis (1998).

Des d'una perspectiva del coneixement es poden establir tres categories: la racionalista, la participativa i la crítica. Des de d'aquestes tres perspectives el professor pot establir un estil educatiu més tècnic, més participatiu o més crític dependent de la seua pròpia activitat a l'aula. La sistematització de cadascuna pot derivar en un incapacitat per a resoldre problemes interdisciplinars i que per tant posen en dubte la validesa d'aquestes concepcions. Plantegem per tant un model holístic que pugua oferir a l'educador la possibilitat de respondre amb més amplitud i encert a les accions que en cada moment es consideren convenients.

Una realitat per a la reflexió

I on ens trobem ara? Què són les Escoles d'Adults? Com han canviat? Quins reptes tenen? Quins mitjans tenim?

En l'actualitat ens trobem amb unes escoles dividides en dues clares seccions. Una la composta per persones adultes que cerquen l'aprenentatge de nous coneixements: idiomes, accés a altres estudis superiors, noves tecnologies, allò que s'anomena programes formatius. Són ciutadans en la majoria si més no amb estudis previs, sí almenys amb un desenvolupament personal i intel·lectual força notable. Són persones per tant que presenten interès, curiositat i presenten una actitud oberta a l'aprenentatge des d'una decisió personal.

L'altra part, i aquesta és la que demana un major esforç i creiem també un nou enfocament són les persones que vénen a traure's el graduat. Normalment joves entre els 18 i els 25 anys, amb fracàs escolar, desmotivats i amb una manca considerable de valors personals i socials. Res a veure amb aquells altres que venien a traure's el graduat escolar antic.

No obstant i encara que hi ha unes clares diferències entre els dos grups en què hem dividit els alumnes que van a un Centre de Formació de Persones Adultes, caldria també aclarir alguns punts sobre si els alumnes són o no analfabets, o quins ho són i en què ho són.

Si analitzem la matrícula d'una Escola d'adults d'una ciutat, mitjan d'un cas concret, creiem que no se n'anirà molt de la resta d'escoles del país.

	Entre 18 i 24 anys	Entre 25 i 40 anys	Majors de 40
Cicle I		4	26 (*)
Cicle II 1r i 2n nivell (GES - ESO)	66	25	10
Programes Formatius: valencià, anglès, estrangers, informàtica etc.	50	142	122

(*) la majoria tenen més de 50 anys

Font: C.M. FPA Cullera. Matrícula del curs 2010-2011

Com es pot veure el paisatge que s'albira és molt aclaridor. El Cicle I, és el més menut quant al nombre d'alumnes i a més el que compta amb un nombre major de persones de més edat, mentre que l'apartat compost pels programes formatius, també anomenat aprenentatge no formal, és el que compta amb major nombre d'alumnes i a més les edats oscil·len entre els majors de 25 anys i menors de 60. Aquest últim sol formar un grup prou homogeni. Format per persones que tenen un estatus social i cultural mitjà i amb un sentit de responsabilitat sobre la pròpia formació, a més d'una actitud a priori favorable cap a certes actituds sobre l'aprenentatge com són l'esforç, la curiositat i les ganes d'aprendre.

En canvi el grup del Cicle II és el que presenta una clara divergència respecte a la resta de membres que conformen una escola d'adults. Són en la majoria jòvens entre 18 i 24 anys i que en tot cas no solen superar els 30. Jòvens que han fracassat en l'ensenyament obligatori. I és també en aquest cas on cal plantejar-nos com involucrem a aquests alumnes en un nou espai educatiu en què puguem desprendre's del solatge que els ha deixat aquest fracàs i els faça almenys adonar-se'n de les capacitats i valors que tenen com a éssers humans de poder aprendre i desenvolupar-se com a persones individuals i socials.

Perquè és en aquest cas quan ens tornem a topar amb les presses: "Vull traure'm el graduat en un any". És en aquest cas quan ens trobem amb una part de la societat que no té o no li dóna importància a certs valors universals i necessaris perquè una societat pugui dir-se moderna i civilitzada i prengui consciència d'eixos valors comuns que ens fan individus íntegres, és en aquest cas els educadors o ensenyant ens hem de plantejar quin és l'objectiu primordial de la nostra tasca educativa: abaixar continguts? Reproduir la metodologia de l'ensenyament obligatori que els ha portat al fracàs i al passotisme? Perquè com diu Henry A. Giroux "*sembla que hi ha una indiferència de la població cap a valors no comercials com l'empatia, la compassió, l'amor i la solidaritat, que s'encarreguen de tendir un pont entre allò que és públic i allò que és privat, i de donar substància al significat de conceptes com ara ciutadà, democràcia i vida pública*". Cal replantejar-nos i reflexionar què estem fent, pensar si tal vegada no és més important donar un missatge de solidaritat i de confiança a estes persones i fer-los veure que sí que poden, que tenen unes capacitats, com tothom, i que són capaços de desenvolupar habilitats i valors.

Tradicionalment *l'analfabetisme* es coneix com la incapacitat de desxifrar les combinacions de signes alfabètics per a formar paraules i frases i al mateix temps és incapaç de transmetre sentit o significats a través d'aquestes signes gràfics. És clar que ara com ara no hi ha persones analfabetes al nostre territori immediat però sí que n'estem rebent vingudes d'altres zones, com ara d'Amèrica llatina i d'Àfrica. Per al-

tra banda es parla també d'un *analfabetisme funcional*, en el qual la persona es capaç de desxifrar aquest signes i utilitzar-los, és a dir és competent en la lectoescriptura, i ho fa d'una manera mecànica, irreflexiva i no comprensiva, és incapaç d'utilitzar aquesta capacitat amb el propòsit d'ampliar coneixements de manera deliberada i incapaç d'utilitzar-la per a aprofundir i ordenar el seu pensament, les seues accions i els seues sentiments. Aquest analfabetisme funcional està molt present en un nombrós grup i important de les escoles d'adults, sobretot en joves que provenen del fracàs escolar de l'educació obligatòria i que moltes vegades no es té en compte i s'obvia, cosa que fa que l'alumne es veja de nou reflectit en un altre fracàs igual al que havia experimentat. Si el que fem a les escoles d'adults és reproduir un model curricular i conceptual sense *comprendre* quina ha sigut i és la causa d'aquest fracàs, aquest terme acabarà apropiant-se de tota la comunitat educativa.

Potser aquest analfabetisme funcional és el més fàcilment reconegut i distintiu d'un clar model d'alumne d'FPA, però com molt bé tots sabem als darrers anys n'han nascut de nous i importantíssims. Tornem a la rapidesa, a la multiplicitat, a la globalització, al naixement de noves formes de comunicació i de relació. Diversos autors han plantejat ja els problemes amb què es trobem diàriament a causa del desconeixement o a un analfabetisme funcional d'aquestes noves formes de viure. Daniel Goleman, Robert Cooper o Humberto Maturana parlen d'un *analfabetisme emocional* en aquelles persones que no reconeixen l'existència de les emocions com a predisposicions fonamentals per a l'acció i el desenvolupament de l'ésser humà, ni tampoc la diversitat de les reaccions emocionals en cada persona, que els repertoris afectius que posseïm s'aprenen i es poden desaprendre i aprendre'n de nous. Sense aquesta capacitat la persona és incapaç de respectar i valorar el que es troba al darrere de tota acció humana i per tant es troba incapacitada per a la comprensió.

De segur que dia rere dia en descobrim de nous o de no tan nous, però que tal vegada no ens havíem parat a veure'ls. Alguns autors com Alexander Lowen ja ens avisava per l'any 1985 de les relacions entre la ment i el cos al seu llibre "*El lenguaje del cuerpo: dinámica física de la estructura del carácter. 1985. Herder*"; juntament amb altres com Heckler o Chopra ens parlen d'un analfabetisme ment-cos en aquelles persones que són incapaces d'apreciar i cuidar el seu cos i sobretot a concebre'l com un mitjà d'aprenentatge. D'altres com Arie de Geus ja plantejaven una interrelació directa entre la productivitat del mercat i les empreses amb una sensibilitat per l'entorn i una consciència ecològica i que podria apropar-nos a un altre tipus d'analfabetisme, l'ecològic.

Cal plantejar-nos si en realitat fem allò amb que ens omplim la boca: ajudar al desenvolupament integral de les persones, analitza, comprendre i treballar conjun-

tament les mancances o els analfabetismes amb que ens trobem dia a dia i construir uns espais educatius on se senten acollits i puguem adquirir les ferramentes per a actualitzar-se, és a dir per a construir i construir-se.

La tecnologia sensible

Abans reflexionàvem sobre els nous analfabetismes que presenta la societat moderna i no volem deixar passar aquesta oportunitat per tal de propiciar una reflexió que creiem necessària sobre un dels analfabetismes més present i amb una important repercussió en la vida social, cultural i íntima de les persones.

En les últimes dècades la tecnologia ha anat expandint-se fins a ocupar un lloc que fins aleshores li havia estat tancat i ha envaït l'esfera de la quotidianitat i la intimitat, a més d'haver traspassat també l'àmbit estructural de la societat, convertint-se en un producte a l'abast de tothom, independentment de la capa social o l'estatus. Aquest fet ha provocat que si parlem en termes de classes socials:

- El proletariat senta que amb la possessió de la tecnologia s'igual socialment, econòmicament i intel·lectualment a aquelles classes que fins aleshores havien estat posseïdores de l'última tecnologia com a símbol d'identitat.
- L'acumulació de tecnologia, de vegades inútil o d'altres inadequada, propicia la destrucció de la pròpia finalitat de la tecnologia, que senzillament hauria de ser que fora profitosa per a solucionar problemes i la de fer als ciutadans la vida més senzilla.
- La globalització i la mercantilització de tot tipus de tecnologia a preus accessibles està creant una societat altament consumista de productes que a penes comprenem o ens es profitosa i que portats al límit poden provocar addiccions i una constant ansietat de posseir l'últim model de portàtil o l'últim *e-pod*.

Així ens trobem de sobte davant d'uns nous aprenentatges i d'unes noves necessitats. En els darrers anys el nombre de persones que sol·liciten aprenentatge en les noves tecnologies va en un augment constant, i aquest "analfabetisme" no només afecta els alumnes sinó també i de manera molt important els educadors que han d'actualitzar els seus coneixements per a poder usar totes aquestes noves tecnologies en la seua tasca diària a l'aula.

Alumnes que demanen aprendre a navegar per internet, serveis *on-line*, les xarxes socials i aquells altres (més joves) que si bé tenen uns coneixements bàsics en fan un ús inadequat o pobre.

Com usem aquests serveis, com aprenem a destriar allò que és pertinent del que és inútil o maliciós?

Com afrontem les relacions virtuals i els problemes que en poden derivar com la soledat, la mentida, l'engany, l'abús de poder?

Donar a conèixer aquelles eines que ajuden al desenvolupament personal, social i cultural de les persones, com ara blogs, foros de discussió, xarxes socials amb interessos comuns etc.

Totes aquestes preguntes plantegen la paradoxa en què pot acabar un mitjà en la seua essència totalment democràtic, però que pot espantar i propiciar comportaments i ideologies totalment antidemocràtiques.

Des d'aquesta modesta reflexió intentem plantejar que és necessari un aprenentatge humà, profitós i basat en valors democràtics de la xarxa, educant en la tolerància, la comprensió i la responsabilitat d'els uns vers als altres, aprofitant els recursos i els serveis que se'ns ofereixen. En definitiva propiciant una consciència de la tecnologia sensible.

Conclusions

Hem intentat al llarg d'aquest article reflexionar sobre el que estem fent a les escoles i en particular a les escoles d'adults, perquè la reflexió ha de ser sempre un instrument d'autoavaluació tant per a l'alumne com per a l'educador.

Des d'aquesta reflexió trobem que hi ha dos punts importants als quals cal que ens enfrontem d'una manera serena i crítica respecte a la nostra tasca i per descomptat també a la realitat que ens envolta com a ciutadans i als reptes que ens enfrontem com a individus.

1. L'educació d'adults ha de traure's la *llosa* que arrossega des de fa ja massa anys de cambra d'andròmines, de germana xicoteta de l'educació, d'aquell lloc secundari on van a parar tot allò que creiem inservible. L'educació d'adults no és una alternativa a l'escolarització obligatòria, és educació i aprenentatge amb majúscules. És per tant primordial que tant les persones adultes que hi van a un centre de formació permanent d'adults com els professionals que hi treballen desmitifiquem aquest concepte negatiu que s'hi té.
2. Els membres de la comunitat educativa han d'assumir l'autocrítica i sobretot els mateixos educadors que han de cercar un model pedagògic adequat al seu entorn i per tant comú als interessos del centre. Una pedagogia que en molt casos és inexistent ja que ni tan sols es planteja. Seria bo saber quants centres tenen i treballen un model educatiu real i actiu. Cal posar en pràctica tot allò de la metodologia flexible, la participació, l'avaluació crítica i la innovació.

Sempre hi ha espai per a l'esperança i la forma de col·laborar dintre de l'escola determina la força educativa amb què produirà els resultats que s'esperen

de l'educació, i el rastre que vaja deixant el procés d'avaluació d'aquesta col·laboració podrà comprendre's. Si no és així passa el que passa: els professors lluny de portar a la pràctica un discurs coherent, s'entossudeixen en què la seua disciplina o la seua metodologia siga la que més brille o perdure en el centre.

La col·laboració ha de ser més operativa i per tant cap opció ha de tindre més pes que les altres, sinó que ha d'estar basada en les afinitats curriculars. *“La mera existència de la col·laboració no suggereix una cultura identitària”* (Fullan 1997, 81). Parlem per tant de formes bàsiques, de renegociar els procés de col·laboració dintre d'uns paràmetres reals com poden ser la balcanització, la comoditat i els falsos col·legues; figures educatives que sorgeixen en el propi procés d'educar. La complexitat que suposa desenvolupar una col·laboració adequada i operativa no exerceix el suficient suport per a una bona acció curricular que acaba expressant-se en moltes ocasions en documents mullats i superficials. L'estímul i la pressió demanen al professor d'un constant aprenentatge per tal d'enfortir la relació, no sols amb l'afectivitat amb la seua pròpia tasca docent, sinó també en un marc molt més ampli com pot ser el centre o la deriva social produïda per la saturació legislativa de la tasca docent.

L'ensenyament en l'educació postmoderna (Efland: 2003, 189) consistiria en un canvi de rumb cap a un model més complex de l'educació, les característiques del qual no serien el currículum en espiral de Bruner, la taxonomia de Tyler, o la interdisciplinarietat dels noranta, sinó que es basaria més en certes consideracions o eines com ara:

- El xicotet relat o microrelat, ja que pot ser més plural, proporciona coneixements més locals o propers, accepta les minories i fusiona interessos locals, nacionals i supranacionals.
- El vincle entre *“poder”* i *“saber”* és l'entramat de la marginació o la validació de certes formes de coneixement. Ara com ara, l'èxit de les noves tecnologies és una acció imperiosa mentre que fa 50 anys la tecnologia significava reprendre la lliçó amb guix de colors en compte de blanc. Les decisions de prioritzar els continguts curriculars és un senyal inequívoc del poder que actua sobre el saber. Establir quines línies d'actuació s'especifiquen en cada currículum determinarà la concepció d'un saber en particular. El grup dominant socialment estableix criteris elitistes que no són vinculants per a les classes socials no dominants i no existeix la condició d'igualtat en l'aposta curricular. El vincle entre el poder i el saber es reforça en aquesta recerca per la supervivència de les idees més fortes i establides en un marc d'acció política, determinada per un grup social emergent. El llenguatge és per tant particularment sensible en aquest sentit ja

que el discurs crea significats que es deriven de les referències d'uns postulats bàsics d'una cultura del poder-saber que cal tindre en compte com a referent a l'escola.

- El concepte de *Deconstrucció* de *Jaques Derrida* pot servir-nos com a eina d'anàlisi pedagògic ja que està vinculat a la reinterpretació contínua dels significats. Acceptar la idea de *reciclatge significatiu* de les tradicions i la crítica, ens possibilita utilitzar-les com a ferramentes educatives i permeten replantejar certa actitud condescendent en la construcció de la realitat. L'especificitat de les crítiques allunya els usuaris de l'educació perquè estableixen menys paral·lelismes entre els esdeveniments i els metaaprenentatges. Mentre que oferir un panorama diferent de l'activitat justificaria la decisió d'acceptar la deconstrucció com a model saludable. La interacció amb les noves tecnologies permet apropar, o almenys difuminar, les barreres entre els alumnes i la realitat social.
- La doble significació dintre d'allò que és aparentment quotidià fonamenta l'existència d'idees emergents que proporcionen nous recursos que s'afigen als ja existents. No hi ha prou amb el fet de rebutjar velles patologies de l'activitat educativa, com pot ser la memorització de fets històrics o conceptes. Fugir del vell problema no ens permetrà obtenir avantatges quant a la situació d'anquilosament social en què es viu. El problema de no-actuació es deu a la por d'arriscar-se a flexibilitzar les velles pràctiques educatives amb nous processos que ja s'estan utilitzant també en altres disciplines.

Referències bibliogràfiques

- EFLAND Arthur D., Kerry FREEDMAN, Patricia STUHR (2003). La educación en el arte posmoderno, Paidós: Madrid.
- FULLAN M., A. HEARGRAVES (1997). ¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar?, Kiri-ki: Sevilla.
- MÈLICH, Joan Carles, Agnès BOIXADER i altres (2010). Els marges de la moral. Una mirada ètica a l'educació, Graó: Barcelona.
- MEMORÀNDUM SOBRE L'APRENTATGE PERMANENT. Comissió Europea. Lisboa 2000.
- HONORÉ, Carl. (2005). Elogio de la lentitud. RBA.
- TUSÓN, Jesús (2000). Com és que ens entenem?: si és que ens entenem. Barcelona. Empúries.
- LOWEN, Alexander. El lenguaje del cuerpo: dinámica física de la estructura del carácter (1985), Ed. Herder
- PETERS, Michael, Colin LANKSHEAR i Mark OLSEN editores (2005). Teoria Crítica i condició humana. Xàtiva. Edicions del Crec i Denes Editorial.

Dues realitats distintes, dues didàctiques diferents: l'alumne erasmus i l'alumne immigrant en l'aprenentatge del castellà com a L2

María Luisa Viejo Sánchez, Universitat Politècnica de València.



1. El principi fonamental que ha d'observar-se en l'ensenyament de qualsevol disciplina és aquell que obliga a tindre en compte qui són els destinataris d'allò que es pretén inculcar. L'esmentat principi cobra especial importància en el cas de l'ensenyament d'una llengua, més encara si aqueixa llengua que s'aprén és una llengua estrangera.

Amb el present treball pretenc donar raó de quines característiques presenten dos col·lectius d'alumnes adults tan distintos com són els estrangers que vénen a la Comunitat Valenciana amb el Programa Erasmus i els immigrants que acudixen als centres gratuïts de la Conselleria d'Educació. Els uns i els altres estan matriculats en assignatures o programes d'ensenyament del castellà com a segona llengua¹. Ara bé, el títol que encapçala el treball sintetitza la situació que se li imposa al professor d'aquests dos tipus d'alumnes: col·lectius distintos obliguen a emprar procediments didàctics diferents, encara que es tracte de l'ensenyament de la mateixa llengua i en idèntica situació de llengua instrumental no materna.

2. Una descripció prèvia d'aquests dos tipus d'alumnes ens ajudarà a comprendre la didàctica que ha d'utilitzar-se en el seu procés d'ensenyament-aprenentatge.

2.1. Característiques de l'estudiant Erasmus²:

- *Procedència geogràfica molt distinta.* L'assignatura de "Espanyol per a estrangers" va dirigida als alumnes d'intercanvi Erasmus que estudien (generalment durant un semestre) en les diferents escoles i facultats de la UPV. Aquesta assignatura aporta uns crèdits que els alumnes han de cursar obligatòriament. En aquesta assignatura es matriculen alumnes alemanys, francesos, txecs, austríacs, italians, noruecs, finlandesos, etc. (fins i tot alumnes brasilers d'altres programes d'intercanvi internacional). En el segon quadrimestre del curs acadèmic 2009-2010, van ser majoritaris els alumnes francesos i alemanys, però em va cridar l'atenció l'alt nombre d'alumnes finlandesos.
- *Formació cultural molt semblant.* Evidentment, aquests alumnes tenen estudis superiors ja que estan matriculats en un programa d'intercanvi universitari. A més, han estudiat la llengua espanyola amb anterioritat en els seus països o en cursos per a estrangers a València. Els qui comencen al setembre, per exemple, solen realitzar algun curs d'estiu a Gandia.

¹ Per a l'ensenyament del castellà com a segona llengua, és d'obligat coneixement el *Marc de referència europeu per a l'aprenentatge, l'ensenyament i l'avaluació de les llengües*. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.

² L'experiència amb els alumnes erasmus que descriu en aquestes pàgines és la duta a terme, amb els alumnes que tenen aquesta condició, en la Universitat Politècnica de València. Des de fa tres anys, imparteix la meua docència en dos quadrimestres, en cada un dels quals done tres hores setmanals de classe de l'assignatura "Espanyol per a estrangers". A aquestes classes, acudixen alumnes erasmus de titulacions molt diverses: Agrònoms, Arquitectura, Disseny, diverses enginyeries, etc.

- *Situació personal a Espanya molt pareguda.* Tots formen part d'un mateix programa de formació. La seua situació s'ajusta, per tant, als requisits dels programes d'intercanvi internacional.
- *Situació familiar també molt semblant.* Tots ells allunyats de les seues famílies, però sense sensació de desarrelament. Saben que es tracta d'un període de separació temporal. Compartixen la sensació d'estar vivint la seua independència, fora de l'àmbit familiar, i d'organitzar personalment la seua vida en una ciutat nova i en un àmbit d'estudi diferent de l'habitual. Bé és veritat que alguns d'ells ja estaven allunyats de les seues cases per estudiar en llocs distants del domicili familiar, però a això s'afeg, en aquest cas, que el seu lloc de residència siga un país estranger. No obstant això, cap d'ells perd la relació amb la família; molts, fins i tot, reben la visita dels seus pares, germans, nuvis, amics, etc., als qui ensenyen la ciutat de València, els seus voltants i algun altre lloc de la geografia espanyola (majoritàriament, Andalusia, Madrid i Barcelona).
- *Costums i formes de vida.* Són molt receptius a la manera de vida valenciana. Volen tastar menjar nou per a ells, participar en les festes d'estudiants, conèixer altres llocs d'Espanya. Entre altres coses, han eixit dels seus països per a conèixer ambients i costums diferents. A més de l'estudi, no falta el component lúdic, especialment quan la seua estada a València coincidix amb la setmana de Falles. S'observa, a més, com, al principi de la seua arribada a València, només ixen amb estudiants de la seua mateixa nacionalitat o llengua materna, i, a poc a poc, pel fet que compartixen pis amb estudiants espanyols o d'altres països, van obrint-se a altres relacions i ampliant el seu grup de referència inicial.
- *Integració en la vida valenciana.* Busquen la integració, però no com un mode necessari de subsistència, sinó com una manera de tindre noves experiències. No pretenen integrar-se en la societat en general, sinó en un grup reduït: la joventut estudiantil (companys de classe o pis). Només aquells que tenen com a meta quedar-se a treballar a Espanya després de la seua estada erasmus, normalment per a realitzar pràctiques, persegueixen una integració social major.
- *Nivell econòmic.* A la beca que cobren, s'unix l'ajuda econòmica familiar. Disposen dels diners suficients per a adquirir el material didàctic necessari en les diverses titulacions, per a llogar un pis, generalment compartit, etc.; en una paraula, no passen necessitats. Es poden permetre eixir de festa i aprofitar els períodes de vacances escolars per a desplaçar-se, normalment en xicotets grups, a diversos llocs de la geografia espanyola i, fins i tot, europea.

- *Tipus d'aprenentatge.* Els alumnes erasmus no aprenen espanyol amb la finalitat d'assentar arrels en la comunitat valenciana, trobar treball, superar l'entrevista amb els assistents socials, etc. En principi, la utilitat residix que puguen entendre les assignatures de la seua carrera que s'impartixen en espanyol i perfeccionar el seu coneixement d'una llengua de comunicació universal. A això s'afeg el fet d'aprofitar l'estada a Espanya per a perfeccionar una llengua que ja coneixen prèviament, encara que no siga en profunditat.
- *Implicació en l'aprenentatge.* És molt diferent d'uns alumnes a altres, però, en general, pot dir-se que aprendre espanyol no és per a ells "vital" (la seua vida a València no depèn d'això). La implicació ve donada per la necessitat de superar els objectius i els continguts fixats en la programació del nivell B1.
- *Certificació.* Lògicament, han d'aprovar els crèdits d'espanyol, com els de qualsevol altra assignatura, però no necessiten una certificació que els serveisca de requisit per a obtindre "papers".
- *En conclusió:*

Per a l'estudiant erasmus, l'espanyol és una assignatura curricular. El seu aprenentatge és necessari per a aprovar aquesta assignatura i per a entendre les explicacions dels distints professors. El seu coneixement ajuda a la relació dins del grup d'estudiants i a resoldre qüestions com trobar pis, comprar, traure bitllets de transport, etc.

L'ensenyament comprén les quatre destreses i la gramàtica no està en funció de les diferents situacions comunicatives sinó en una aprofundiment en els usos correctes, tant en la llengua parlada com en l'escrita.

Com a professora, done per fet en les meues classes que l'erasmus aprén la llengua oral sentint i parlant amb els seus companys, de manera que en les classes la didàctica que utilitze va destinada a explicar els continguts gramaticals que els permeten generar enunciats correctes.

2.2. Característiques de l'alumne immigrant³:

- *Procedència geogràfica molt distinta,* amb una certa polaritat repartida entre alumnes de països de l'Est (Romania, Bulgària, Rússia, Ucraïna) i alumnes africans (generalment, nigerians). Aquesta situació es produïx en el nivell 3 d'aprenentatge, en tant que en el primer nivell i, fins i tot, en el segon, abunden els alumnes paquistanesos.
- *Formació cultural molt diferent.* Alumnes amb estudis superiors, enfront d'alumnes amb estudis primaris o ni tan sols això. Els primers solen ser im-

³ Des del curs acadèmic 2003-2004, en què es va implantar en el CEED-FPA l'ensenyament de "Castellà per a immigrants" i, posteriorment, de "Valencià per a immigrants", he sigut professora en el programa formatiu de "Castellà per a immigrants", en els seus diversos nivells d'aprenentatge. En la situació que ací descriu, em centre, sobretot, en l'experiència de l'últim curs 2009-2010. La situació acadèmica dels alumnes immigrants que acudixen al nivell 3 d'aprenentatge del castellà com L2 s'equipara a un A2, del Marc Europeu de Referència de les Llengües i està regulada per la normativa establida en els programes formatius de la FPA: annex III del decret 22, Llei 1/95 de 20 de gener de 1995, de la Generalitat Valenciana, per a la Formació de les Persones Adultes, article 5, apartat h.

migrants dels països de l'Est i molts d'ells tenen titulacions universitàries, sobretot de magisteri, enginyeria, branques sanitàries i música, però no tenen un treball a Espanya d'acord amb la seua titulació, sinó que fan treballs subsidiaris, cuidant xiquets o persones majors, com contractats per a tasques domèstiques, etc. La situació dels africans és distinta perquè rarament tenen estudis mitjans. En el nivell 3 d'aprenentatge del castellà, el normal és que només tinguen estudis primaris en el seu país d'origen i, com a màxim, han exercit treballs propis de la formació professional de grau mitjà. Alguns d'aquests alumnes han trobat treball a la Comunitat Valenciana o a Múrcia com a jornalers a temps parcial, collint fruita de temporada.

- *Situació familiar semblant.* Tots ells allunyats de les seues famílies d'origen, la qual cosa els produïx un sentit de desarrelament a Espanya. De manera esporàdica, es dona la situació en què s'ha produït el reagrupament familiar, amb la qual cosa la sensació de desarrelament es mitiga. També es dona el fet que, en algun cas, han establert una relació sentimental a València amb compatriotes o amb espanyols.
- *Costums i formes de vida.* En general, tenen tendència a mantindre, en quant poden, els hàbits adquirits en els seus països d'origen, sobretot els alumnes europeus. Açò es comprova, especialment, en els costums alimentaris, fins al punt de buscar supermercats, si és que n'hi ha, on poden comprar productes propis del seu país. Solen manifestar repetidament que els costa adaptar-se als horaris espanyols, sobretot al principi de la seua arribada a Espanya. Generalment, celebren les festes típiques dels seus països d'origen i es reuneixen amb compatriotes per a celebrar-les, cosa que no deixen de fer, encara que porten prous anys fora del seu país.
- *Situació personal diferent a Espanya.* Hi ha una clara polaritat entre els alumnes que tenen treball, encara que siga inestable, enfront d'alumnes sense treball. No obstant això, el denominador comú és que tots ells estan satisfets de viure a Espanya, en concret, a la Comunitat Valenciana, i d'haver eixit dels seus respectius països. En alguna ocasió, he pogut comprovar com els alumnes s'ajuden entre si i, quan saben d'algun possible treball, els qui ja treballen procuren que ho aconseguisquen els companys a qui han conegut en aquestes classes. Cal destacar que aquesta ajuda es produïx fins i tot entre persones que procedixen de països que en la vida diària estan bèl·licament enfrontats; per dir-ho d'alguna manera, que són "enemics". La referència a la "enemistat" no es viu en l'aula, perquè hi ha la consciència individual de què tots ells tenen la condició d'immigrants i que

han passat o estan passant per situacions complicades molt semblants, en les que s'agraïx l'ajuda. És a dir, l'aula no reflectix en absolut la situació política internacional que es viu fora d'ella⁴.

- *Necessitat de integració en la societat valenciana i, al mateix temps, reclusió en grups de compatriotes.* Es comprova que la integració es busca per motius laborals, però allò més habitual és, com ja he indicat abans, compartir el seu espai lúdic amb persones del mateix país. He comprovat que aquesta doble situació d'integració i reclusió, encara que és contradictòria, no representa per als immigrants cap problema, perquè s'habituen a distingir el que podríem dir la seua vida "social", en el seu vessant de "laboral", i la seua vida "privada", sabent que la primera la necessiten dur a terme per a poder desenvolupar la segona. Només el pas del temps i -açò és important- el seu major coneixement del castellà faran que l'una i l'altra es vagen relacionant cada vegada més, per exemple, quan adquireixen amistats espanyoles amb què compartir l'espai lúdic que abans només compartien amb els seus compatriotes.
- *L'aprenentatge del castellà es realitza amb finalitats utilitàries.* El coneixement d'aquesta llengua es convertix en un requisit pràcticament necessari per a aconseguir un primer treball o millorar en el que ja es té. Només posteriorment i en nivells d'aprenentatge avançats, el coneixement de la llengua es pot arribar a perseguir per la llengua mateixa. Quan açò s'aconsegueix, el coneixement de la llengua no és com a instrument sinó com a finalitat. Passem d'una situació inicial de balbuceig a una situació de domini.
- *Nivell econòmic baix o molt baix.* Els immigrants acudixen a estudiar al CEED perquè aquest centre de la Conselleria els permet estudiar gratuïtament en la modalitat d'ensenyament a distància, en semi-jornades de vesprada o de matí, la qual cosa els facilita l'assistència al centre quan no tenen treball. La seua difícil situació econòmica fa que molts no es compren el llibre de text que utilitzem en classe⁵. El material penjat en l'aula virtual, de la que disposen pel fet d'estar matriculats en el programa, els serveix de gran ajuda. Els immigrants nigerians solen viure amuntegats en pisos i tenen moltes dificultats per a cobrir les més elementals necessitats vitals. Durant determinades temporades, coincidents amb la collita de fruita, molts alumnes deixen d'assistir a les classes presencials, de manera que l'aula virtual és l'únic mitjà d'aprenentatge que els manté connectats amb el centre. Es comprén que els que travessen una situació econòmica difícil no poden permetre's cap activitat extra que no siga la de sobreviure.

⁴ Un exemple d'aquesta situació que descriu és el fet de la celebració de les festes de Nadal que vam tindre en l'aula l'últim dia de classe, abans d'aquestes vacances: tots vam portar alguna cosa de menjar típica dels nostres diferents països i vam parlar de com es celebren en ells aquestes festes. En tot moment va regnar la camaraderia i el fet de compartir. Una situació semblant es va produir a final de curs.

⁵ Vaig aprofitar per a regalar el llibre de text, com a obsequi de boda, a un alumne nigerià que es va casar durant el curs. El dit alumne, fins a aqueix moment, assistia a classe sense llibre. Els que no disposen d'ordinador personal per a accedir a l'aula virtual poden utilitzar els ordinadors disponibles en el CEED a l'efecte.

re. A diferència dels alumnes erasmus, no poden eixir de la Comunitat Valenciana a fer turisme ni tenen possibilitat de conèixer altres llocs. L'únic canvi de lloc que es permeten és aquell que ve motivat per qüestions laborals, és a dir, acudixen on hi ha treball.

- *Necessitat d'un certificat que acredite el seu aprenentatge de castellà.* Quan acaba el curs, els alumnes que han seguit el programa amb una certa regularitat reben un certificat en què s'especifiquen les hores d'aprenentatge de la llengua. La certificació oficial que expedix el CEED és especialment important per als qui necessiten acreditar aquest aprenentatge amb la finalitat d'obtenir l'arrelament.
- *Implicació molt diferent en l'aprenentatge.* En els anys que porte impartint aquest programa, especialment durant aquest últim, he observat un interès gran per part dels alumnes dels països de l'Est, enfront del desistiment de tasques dels alumnes africans, fins i tot en el cas de què assistixen a classe amb regularitat. Els primers realitzen tots els exercicis que els indique, entren en l'aula virtual, participen en la classe i realitzen les activitats que prepare. Els segons vénen normalment a classe sense haver fet els exercicis i són prou passius en les classes grupals.
- *En conclusió:*

L'ensenyament del castellà a alumnes immigrants té com a primer objectiu la integració i la socialització d'aquests. La gramàtica ensenyada va sempre en funció de les distintes situacions comunicatives i té com a objectiu primordial ajudar a millorar l'ús de la llengua, tant l'oral com l'escrit (encara que més l'oral). Es treballen les quatre competències, però amb una incidència major en la llengua oral, insistint en el seu ús correcte.

3. La didàctica empleada amb els alumnes erasmus en l'assignatura de "Espanyol per a estrangers" (nivell B1).

3.1. Un dels primers problemes que es presenta en l'ensenyament de l'espanyol als alumnes erasmus és el de la massificació dels grups, que poden arribar a tindre fins a cinquanta alumnes. Aquesta situació fa que, l'expressió oral dels alumnes pugui ser poc practicada en l'aula. Evidentment, amb grups tan nombrosos no es pot aconseguir que, en una hora i mitja de classe, puguin intervindre uns alumnes a qui, normalment, els costa expressar-se. Aquest fet pot parèixer, a simple vista, un escull difícil d'evitar, no obstant això, es pot esmenar perquè he comprovat que els alumnes erasmus practiquen l'expressió oral en castellà en molts moments de la seua vida diària. No cal oblidar que no estan aprenent castellà fora d'Espanya, situació que portaria que només sentiren parlar aquesta llengua en l'aula, durant el temps de classe. Els erasmus s'integren en la

vida estudiantil de la Universitat Politècnica com qualsevol altre alumne espanyol, de manera que parlen amb els seus companys i professors, tant en les diferents situacions acadèmiques, com extraacadèmiques. Sabut és que, normalment, aquests alumnes viuen en pisos amb estudiants que moltes vegades són espanyols i, als pocs dies d'estar a la Comunitat Valenciana, ixen de festa amb els seus companys espanyols, la qual cosa els obliga a expressar-se en castellà i a aprendre la llengua oral, simplement sentint-la parlar. Aquesta situació no ha d'emportar-nos a ignorar que, també junt amb el castellà, els erasmus utilitzen l'anglès com a recurs quan no tenen la suficient competència en la llengua castellana, però els alumnes del nivell B1 partixen ja d'un nivell mitjà de coneixement del castellà, de manera que ells mateixos procuren utilitzar aquesta llengua com a mitjà d'aprenentatge. Cal concloure, per tant, que la massificació dels grups no és un obstacle insalvable per a la pràctica de l'expressió oral; ara bé, sí que és cert que obliga a emprar una didàctica molt concreta, perquè la meua tasca com a professora no es centra tant en que els alumnes erasmus parlen en castellà en les classes, sinó en explicar-los com parlar correctament, la qual cosa em porta a aprofitar les situacions comunicatives en què es veuen immersos en la seua activitat diària i a comentar, des del punt de vista gramatical, quins usos han d'evitar i quins són els usos correctes.

No obstant això, cal dir que, perquè la intervenció oral dels alumnes no siga nul·la en l'aula, he dissenyat una activitat que dóna molt bons resultats: en els últims vint minuts de la classe, els alumnes que procedixen d'un mateix país preparen junts (no més de quatre alumnes per grup), prèviament al dia de la seua intervenció, una exposició oral, amb un PowerPoint que ells han dissenyat, en la que expliquen les característiques del seu país, la ciutat de què cada un procedix, la universitat en què estudien, els menjars i les begudes típiques de les diferents zones geogràfiques, les festes i el folklore, etc. Curs darrere de curs, he comprovat que aquesta activitat els agrada molt a tots, als que la preparen perquè el fet de formar part d'un grup, encara que intervinga cada un individualment, els fa perdre la por a parlar en públic, en una llengua que no és la seua materna; i als qui escolten perquè el coneixement dels costums i formes de vida d'un altre país els enriqueix i els fa valorar cultures diferents de la seua.

A aquesta intervenció oral li done, com a professora, una valoració especial, de manera que la considere obligatòria, per la qual cosa és necessari que els alumnes la superen, demostrant que són capaços de parlar en castellà amb un nivell de B1, per a poder aprovar l'assignatura.

3.2. El nucli central de la didàctica empleada consistix en l'ensenyament de la gramàtica de la llengua castellana. No considere bàsic el mètode comunicatiu perquè, com he explicat abans, els alumnes erasmus no busquen una integració per-

manent en la societat valenciana en les seues diferents situacions comunicatives, sinó una inclusió molt puntual (el quadrimestre que dura la seua estada a Espanya) en el món acadèmic, encara que també es vegem implicats en diverses situacions, que també són molt concretes, com buscar pis, demanar informació, etc.

L'explicació de la gramàtica els ajuda a comprendre la raó de determinats usos lingüístics i a millorar el seu coneixement del castellà; és a dir, no es tracta tant que parlen i escriuen, com que parlen i escriuen bé⁶. He adaptat l'ensenyament de la gramàtica a les dificultats que tenen els alumnes segons la seua procedència, de manera que s'incloga la resolució dels problemes gramaticals que es presenten als diversos alumnes en l'ús de la llengua castellana. Per exemple, l'ús del subjuntiu, que tantes dificultats representa per a tots els alumnes estrangers; la diferència en l'ús dels verbs "ser" i "estar", que és complicada per als alumnes de llengua francesa, anglesa, alemanya i italiana; els usos del condicional simple o compost en relació amb l'imperfecte de subjuntiu i amb el pretèrit plusquamperfet de subjuntiu; la diferència aspectual en el passat entre l'imperfecte d'indicatiu i l'indefinit; l'ús dels relatius; els distints valors de les preposicions, possiblement una de les qüestions més complicades per a un alumne estranger, etc.⁷

3.3. L'adquisició de vocabulari és un altre dels objectius del curs. Açò s'aconsegueix, d'una banda, pel simple fet de sentir-me parlar a mi i, d'una altra, perquè, aprofite els exemples que pose per a explicar-los algun terme, deliberadament introduït. Les pràctiques amb el vocabulari inclouen la recerca de sinònims i antònims. En els últims dies del curs passat, la lectura del periòdic⁸ servia de pràctica per a adquirir vocabulari d'àmbits molt diversos i per a desenrotllar la comprensió escrita. En tant que l'expressió escrita es desenvolupa per mitjà d'una sèrie de redaccions que obligatòriament els alumnes han de presentar al llarg del quadrimestre sobre temes concrets i emprant uns recursos lingüístics determinats.

3.4. Tot l'anterior ha d'integrar-se en un marc sociocultural de referència que, en aquest cas, és la Comunitat Valenciana. És a dir, el desenvolupament de les quatre competències lingüístiques té sempre de fons l'explicació o el comentari de la societat valenciana en què viuen, amb les seues festes, els seus costums, la seua gastronomia, la seua diversitat geogràfica, les seues varietats lingüístiques, etc. Es tracta que els erasmus no sols perfeccionen la llengua castellana, sinó que entenguin el que passa al seu al voltant durant el temps que estan a València. El principi bàsic que regix aquesta activitat és que no hi ha llengua sense cultura ni viceversa; per a aprendre bé una llengua, és necessari conèixer la cultura en què aquesta s'inserix, i el coneixement de la llengua porta a la comprensió de l'esmentada cultura.

⁶ He confeccionat un conjunt de PowerPoint en els quals explique cada una de les qüestions gramaticals. En tots ells use el mateix procediment didàctic: detecció del problema gramatical, explicació de l'ús correcte, tenint en compte la forma, la funció i la significació, i exemples que evidencien la utilització en els distints nivells de llenguatge. He inscrit aquests PowerPoint en el Registre de la Propietat Intel·lectual.

⁷ Totes les explicacions gramaticals són sempre de caràcter teòric i pràctic, de manera que la teoria sempre va acompanyada d'exemples.

⁸ Amb la finalitat que tots els alumnes portaren el mateix periòdic, vaig aprofitar els diaris gratuïts que cada dia es repartien en la UPV. Els alumnes els agafaven abans d'entrar en classe, a primeres hores del matí.

4. La didàctica empleada amb els alumnes immigrants en el programa formatiu de “Castellà per a immigrants”.

4.1. El primer principi que ha de regir l'ensenyament del castellà a immigrants és que ni el professor es dedica només a ensenyar la llengua ni els alumnes són simples aprenents d'aqueixa llengua. No és prou, per tant, respondre a les necessitats d'aprenentatge dels alumnes, sinó que és necessari saber quines peculiaritats caracteritzen la condició d'immigrant per a poder actuar promovent tot allò que afavorisca la integració d'aquests alumnes en el món social laboral i cultural, tenint sempre en compte que una de les principals barreres per a la integració dels col·lectius d'immigrants i refugiats de llengua estrangera és la dificultat en la comprensió i expressió de la llengua o llengües del país a què emigren, la qual cosa repercutix negativament en el seu accés al lloc de treball⁹, als serveis generals i a la participació social¹⁰. Per això, l'ensenyament de la llengua ha de proporcionar les claus que faciliten el coneixement i acostament entre les diverses cultures d'origen i la cultura espanyola, en la seua varietat de valenciana, fomentant millors formes de comunicació i de relació entre els immigrants i la societat espanyola¹¹.

El coneixement, per part del professor, dels aspectes contextuals i de les referències culturals d'origen que tinguen els immigrants és fonamental per a la planificació i desenrotllament de l'ensenyament-aprenentatge. En la didàctica empleada és important el component afectiu, que porte a un aprenentatge globalitzat, significatiu i funcional, i que aconseguisca el treball individual i en grup.

En aquest tipus d'ensenyament, el professor ha d'aprendre a adaptar els continguts a les necessitats del grup, a la incorporació de nous alumnes al llarg del curs (a vegades, quan el curs està ja avançat), a la seua assistència variable i a l'heterogeneïtat del grup. Deu, igualment, afavorir la predisposició psicològica a l'aprenentatge i proporcionar tècniques per a facilitar el contacte entre les persones que arriben com a immigrants i els autòctons.

4.2. A diferència de l'ensenyament als alumnes erasmus, l'ús del mètode comunicatiu és prioritari en el cas dels alumnes immigrants. En el nivell 3 es tracta d'aconseguir que els immigrants adquirisquen un ràpid domini de la llengua castellana, perquè tinguen un bon nivell de comprensió i d'expressió, de manera que puguin accedir a totes les vies de comunicació en la vida quotidiana. Atés que en aquest nivell es considera que l'alumne té ja un coneixement bàsic del castellà, se suposa que ha aconseguit o té capacitat per a aconseguir una certa integració social; és a dir, que pot interactuar en situacions comunicatives, com realitzar la compra diària, donar i demanar informació, preguntar per una adreça o serveis públics, etc. Per això, la didàctica persegueix en aquest cas l'aprofundiment en l'ensensa-

⁹ No em referisc a un treball dels immigrants com a mera mà d'obra, sinó a la integració en la societat com a persones titulars de drets i obligacions.

¹⁰ El professor ha de tindre sempre en compte que els aspectes lingüístics són el primer escaló que assegura l'autonomia i l'accés a altres etapes de la formació personal i laboral, sense oblidar mai que el desconeixement de l'idioma de la societat d'acollida, junt amb els seus esquemes culturals bàsics, són una de les primeres barreres amb què es troben els immigrants.

¹¹ En aquest sentit, tinga's en compte: Byran, M. i Fleming, M., *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge University Press, 1998.

ment de la lectoescriptura i la de l'idioma, tenint en compte que cada procés porta el seu propi ritme. L'oralitat és prioritària per les pròpies necessitats comunicatives de la persona i avança més ràpidament, mentre que la lectoescriptura requereix un procés més lent, amb una progressió adequada i contínua. En el cas dels immigrants, el nombre reduït d'alumnes en el nivell 3 permet treballar l'expressió oral sense dificultats, de manera que tots els alumnes poden intervindre diverses vegades en el temps de classe. A més, no existix o és molt rara la possibilitat que aquests alumnes puguin practicar la llengua oral com els erasmus, eixint els caps de setmana o vivint en pisos amb companys espanyols, perquè ni el seu nivell econòmic se'l sol permetre ni s'integren en la societat com a estudiants estrangers.

4.3. Encara que el mètode comunicatiu és fonamental, no ha de deixar-se de costat l'explicació de la gramàtica de la llengua castellana. Ara bé, l'ensenyament dels continguts gramaticals ha d'estar en funció dels continguts comunicatius. L'important és aconseguir que els immigrants parlen i escriuen i, posteriorment, que parlen i escriuen correctament. El nivell 3 d'aprenentatge permet ja entrar en qüestions gramaticals, com, per exemple, resoldre els problemes que se'ls plantegen a la major part dels alumnes russos i d'altres llengües eslaves, amb l'ús dels articles, la qual cosa els porta a preguntar per què es diu: *aprendo ruso* (sense article) i *me gusta el ruso* (amb article). Els alumnes que coneixen la llengua francesa (per exemple, algerians, marroquins, senegalesos, etc.) pregunten ben sovint per què no es pot dir: *cuando vendrás* (en futur) *a mi casa, te enseñaré el ordenador*, sinó *cuando vengas* (en present de subjuntiu) *a mi casa, te enseñaré el ordenador*. Evidentment, en casos així, el mètode comunicatiu no resol res; cal donar una explicació gramatical.

5. Conclusió

El títol amb què he encapçalat aquest article és una clara mostra de com el professor que ensenya una segona llengua, en aquest cas, el castellà, quan dissenya la programació de l'assignatura, ha de pensar més en les persones destinatàries de l'ensenyament que en els continguts, encara que aquests siguin, òbviament, necessaris.

En quarta accepció, el diccionari de la Reial Acadèmia Española¹² definix “pedagog” com “el que anda siempre con otro, y lo lleva a donde quiere o le dice lo que ha de hacer”. La definició no pot ser més expressiva si s'aplica a les situacions concretes que en aquest article he descrit, perquè, en molts casos, el professor de L2 es convertix en un autèntic “acompanyant” de l'alumne en el seu procés d'ensenyament-aprenentatge.

¹² Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, 1992, 21^a, s.v. “pedagogo”.

Quan l'alumne és immigrant, l'ensenyament de la llengua castellana pot arribar a ser l'instrument que el professor té en les seues mans per a poder-li dir "lo que ha de hacer". Efectivament, l'experiència dels que tractem amb aquest tipus d'alumnat és que als professors de castellà se'ns acaba demanant ajuda per a saber com solucionar els papers de regulació d'estada al nostre país, per a matricular-se en cursos gratuïts, per a disposar de targetes sanitàries i altres necessitats bàsiques. Arribats a aquest extrem, és necessari preguntar-nos on queden els continguts conceptuals que clarament es veuen superats per l'adquisició de procediments i destreses. El professor, en aquest cas, s'acosta molt de prop al paper d'un mediador social.

L'alumne erasmus té el seu propi acompanyament en els mitjans que li oferix la Universitat Politècnica (l'oficina Erasmus, un mentor, etc.). L'acompanyament que realitza el professor de L2 és, pràcticament amb exclusivitat, el propi del seu treball com a professor de llengua.

Des de la meua òptica de professora dels uns i els altres alumnes, he de dir que, el fet d'aplicar dues didàctiques tan diferents en la mateixa assignatura em porta a percebre l'ensenyament del castellà a estrangers com si es tractara d'assignatures distintes. La reflexió sobre aquesta qüestió m'ha portat a considerar que açò és bo si volem ser, a més de professors de L2, pedagogs dels què "andan siempre con otro", és a dir, si interpretem l'ensenyament de segones llengües com un mitjà d'ajudar als qui el desconeixement, parcial o total de la llengua castellana, els impeditx integrar-se en col·lectius on desenvolupar-se plenament com a persones, o per als qui el domini d'una altra llengua els obri horitzons de desenvolupament cultural, entenent la cultura en el seu sentit més ampli.

Si tenim en compte que les llengües són com a canemassos a través dels quals pensem la realitat que ens rodeja, hem de considerar que tant als alumnes erasmus, com als immigrants, l'aprenentatge d'una segona llengua els està permetent l'accés al coneixement d'altres modes de pensament i de concebre el món circumdant. El coneixement de la llengua castellana els porta als uns i els altres, quasi sense adonar-se'n, a penetrar en l'"ànima" d'una nova societat de referència: "El geni més íntim de cada poble, la seua ànima profunda, està, sobretot, en la llengua" (Jules Michelet).

Raó poètica en la societat intercultural

Josep-Vicent Galan, Mehraj Khalid



Hem utilitzat el terme “raó poètica” de María Zambrano perquè és el que millor il·lustra la intenció que subjau al fons d’aquesta reflexió sobre els corrents de pensaments polítics, sobre els fluxos de poder invisibles que s’esdevenen en una societat conformada per ciutadans i ciutadanes de diferents cultures.

L’extraordinària filòsofa, ferma veu de la meitat invisible de la cultura, intentà manifestar durant tota la seua vida, un pensament fidel a allò que es veu, a allò que es viu, en un intent desesperat per a reconciliar la raó i el sentiment, allò racional i allò emocional. La veu de Zambrano intenta donar llum a l’obscuritat, vol traure a la superfície allò amagat, allò invisible.

La multiculturalitat ha estat sempre una característica històrica de la nostra societat. No obstant això, la consolidació d’un model econòmic i cultural com a únic, o si més no com a millor, l’augment de les desigualtats econòmiques i socials, tant entre els diferents països, com dintre dels propis països, la crisi econòmica i l’augment de l’atur a Europa i, en especial, al nostre país, les onades d’immigració ens fan viure un moment històric de gran incertesa i d’extrema preocupació que cova les contradiccions i les pors més perilloses.

Tractarem de traure a la llum aquestes pors i contradiccions que guien el nostre pensament i les nostres accions envers les persones immigrants, organitzant la reflexió en quatre àmbits d’anàlisi:

- A. L’àmbit sociocultural
 - B. L’àmbit sociolaboral
 - C. L’àmbit afectiu i emocional
 - D. L’àmbit formatiu
- per passar a uns apunts sobre
- E. L’ensenyament de llengua segona a les persones immigrants i per acabar amb unes idees a tall de
 - F. Conclusions

A. L’àmbit sociocultural

Les pàctiques d’assimilació-integració van ser un intent de donar resposta al tractament de la diversitat cultural en la majoria dels àmbits socials públics -incloent-hi l’àmbit educatiu- que va començar als anys 50 a França i Anglaterra i que ha orientat moltes de les polítiques socials i educatives fins a l’actualitat en bona part dels països occidentals amb una societat multicultural.

Aquesta perspectiva considera que les relacions que s’estableixen entre la societat autòctona i les societats ètniques minoritàries, no requereixen un tractament especial ja que parteix de la base que hi ha un

únic model d'adscripció cultural al qual s'han d'integrar totes les persones immigrants, i aquest model és -sens dubte- el de la societat d'acollida. Evidentment, aquesta manera d'entendre la integració no permet d'aprofitar la riquesa cultural que poden aportar els grups ètnics diferents, tot al contrari, augmenta l'etnocentrisme i com a conseqüència el racisme i la xenofòbia.

Altres models d'integració cultural basats en el relativisme cultural que intenten respectar totes les cultures que cohabiten en un mateix espai sociopolític, suposen un canvi important, però no acaben de donar resposta a la diversitat. Aquest pensament, que parteix d'una idea essencialista de la cultura, planteja la tolerància entre cultures separades i autònomes, però no té en compte les dinàmiques de canvis interns que desenvolupa qualsevol cultura i proposa mantenir-ne l'especificitat mitjançant l'aïllament, tot i argumentant que si les diferents cultures interactuen s'empobriran i es desintegraran. Des d'un punt de vista social i educatiu, aquesta perspectiva dona lloc a la creació de programes especials, la qual cosa acaba comportant marginació i fins i tot ghetització dels grups minoritaris.

La perspectiva intercultural parteix de la valoració de totes les cultures i de l'enriquiment que suposa la interrelació entre aquestes, així com el dret de tots els grups ètnics i culturals a mantindre la seua pròpia identitat cultural tot i conservant els seus trets culturals, religiosos, lingüístics,...

Aquesta perspectiva suposa, doncs, un pensament global que valore la diferència en lloc d'estigmatitzar-la. Es tracta d'una convivència basada en l'intercanvi, en la interacció i en la reciprocitat entre les cultures.

És ben cert que la identitat -tant la individual com la col·lectiva- naix i es desenvolupa mitjançant el contacte amb els altres, per la presa de consciència de la diferència. Tant és així que els altres són, alhora, allò que ens fa créixer, i un motiu de por; els altres són objecte de desig i de rebuig alhora. Però si intuïm, si sentim emocionalment que necessitem el contrast per enriquir-nos, aleshores començarem a acceptar que la nostra identitat, per enriquir-se, necessita de l'"alteritat". Si acceptem que una cultura no evoluciona sinó a través dels seus contactes, aleshores convindrem que la interculturalitat és consubstancial a la identitat cultural.

Una convivència intercultural és inevitable i haurà de ser fruit d'un pacte més o menys explícit. Hem d'avançar cap a la construcció d'una "identitat negociada" ja que la identitat no és quelcom fix i inalterable, sinó el resultat d'un compromís multidireccional amb realitats diverses o, fins i tot, oposades.

Les persones immigrants viuen entre dues cultures, la cultura dominant del país d'acollida i aquella que s'ha desenvolupat en l'àmbit familiar. Una societat respectuosa amb la diversitat cultural ha de ser capaç de transmetre el missatge que no es tracta d'escollir entre una i l'altra, sinó de construir entre tots un nou

marc de relacions en el qual totes les manifestacions culturals siguen legítimes i respectades.

Ens cal mirar, preguntar, acceptar, valorar, tractar d'entendre,..., i bandejar una mica l'admiració exòtica, el desig d'evasió, el cosmopolitisme frívol, la puresa de sang, l'elogi de les arrels històriques i els cultes patriòtics.

Certament, aquesta manera d'entendre la identitat cultural la fa viure en un equilibri inestable que mai no té final. Un equilibri que intenta construir un “nosaltres” que mai no tindrà la sacralitat d'allò que es considera definitiu; un “nosaltres” que de moment és així, però que podrà ser diferent. Viure així, segurament, és viure en un món que es mou i que comporta inseguretats

B. L'àmbit sociolaboral

El fenomen de la immigració és un factor afegit que, sens dubte, qüestiona la validesa i la viabilitat dels estats-nació en la societat contemporània. Allò que esdevé motiu per a la reflexió és el fet que la solidaritat envers les persones immigrants troba el seu límit en la perspectiva “nacional”. Des d'aquesta perspectiva sembla que sempre serà lògic que es done prioritat a la persona treballadora “autòctona”, tret del cas d'aquells immigrants que són assimilats en la societat d'arribada i esborren qualsevol petjada del seu origen “estrany”. Tant és així que en el nostre propi àmbit, està redefinint-se la noció de nacionalitat en el plànol de la Unió Europea. De fet, des del 1992, els treballadors i les treballadores comunitaris no necessiten permís de treball per a treballar a l'Estat Espanyol i en conseqüència, ja no apareixen en les estadístiques d'estrangers i així, quasi imperceptiblement i a poc a poc deixen de ser persones estrangeres.

La conclusió a què ens avesa la reflexió sobre el que està passant en l'àmbit sociolaboral de les persones immigrants és que no és possible definir una política d'immigració progressiva en el context d'una política social regressiva.

La immigració laboral, d'acord amb les decisions legislatives, ha esdevingut un element legitimador d'una major i més cruenta fragmentació del mercat de treball. De fet, ja ho és ideològicament quan les persones autòctones accepten més fàcilment la presència de treballadors estrangers si se'ls diu que aquests s'ocupen únicament de les tasques indesitjables i que s'organitzen en bosses laborals en condicions de precarietat social que rellancen la rendibilitat de determinats sectors que només se sostenen per la sobreexplotació del treball: agricultura, treball domèstic,...

Ben pocs són els treballadors i treballadores immigrants que no són considerats mà d'obra barata i subjectes a la consegüent marginació sociolaboral.

El fet que uns grups de persones abandonen els seus països d'origen per vindre a ca nostra ens fa pensar, sovint, que ens posa en una situació privilegiada. De fet, reac-

cionem d'una manera diferent si els immigrants són europeus més o menys benestants que decideixen instal·lar-se ací perquè volen, o bé si són persones sense recursos que busquen un treball que els dignifiqui i que s'instal·laran ací si poden, si nosaltres els ho fem possible. No és l'emigració mateix allò que ens situa a nosaltres en un pla superior respecte a les persones immigrants, sinó la situació econòmica d'aquestes.

En conseqüència, l'exercici de poder que fem amb les persones immigrants, el nostre tracte, no està condicionat per un fet neutre, sinó per la major o menor autoconsciència de poder que ells ja tenen: els econòmicament benestants s'instal·len com a bàsicament iguals i es posen en la situació de diàleg que els sembla natural i exigible: reunir-se, associar-se, presentar candidatures electorals,... és a dir respecten i es fan respectar com a individus i com a grups de ple dret. Els altres, els refugiats econòmics, els il·legals, els sense papers, els que esperen els tres anys malvivint com poden per aconseguir -amb penes i treballs- l'arrelament socials, vénen ben bé només com a individus que volen sobreviure i no tenen gairebé recolzament social per iniciar el diàleg.

És absolutament indigne que aprofitem la necessitat econòmica dels altres - que sovint és un accident casual- per ampliar a costa seua el nostre jo i convertir-los en ningú.

Els éssers humans som complexos i podem arribar a ser cruels quan percebem l'amenaça -possiblement des d'una percepció manipulada- envers la nostra estabilitat econòmica i, ràpidament busquem culpables fàcils de la nostra dissort. Caldria recordar-nos a nosaltres mateixos que és el mercat laboral de l'Estat Espanyol el que ha demandat aquesta mà d'obra barata per necessitat, en moments de bonança econòmica. De tal manera que les persones estrangeres han estat aquests últims anys desenvolupant tasques de peó, de neteja,...

D'altra banda, els organismes financers internacionals amb les seues estratègies de desenvolupament i les reduccions de les despeses socials per contindre el dèficit fiscal han conduït a la pobresa a una gran quantitat de població que es veu obligada a migrar a les ciutats del propi país o a l'estranger. En aquest sentit, únicament des del cinisme o des de la ignorància pot adoptar-se una política de fronteres tancades com si Europa no tingués res a veure amb l'origen del problema.

C. L'àmbit afectiu i emocional

Migrar vol dir deixar enrere un model de vida, moltes persones estimades, una llar, moltes olors familiars, gustos de la terra... tot un món per una esperança incerta.

En conseqüència, qualsevol fenomen migratori comporta una situació de dol. Aquest dol és un procés dinàmic que evoluciona de forma diferent segons cada per-

sona, segons l'entorn que deixa enrere, i segons l'acollida que rep en el nou entorn. Aquest dol sempre té elements i expressions emocionals, cognitives, conductuals, físiques i relacionals.

Les persones quan emigren perden la quotidianitat i els seus referents culturals i personals. Han emigrat perquè estan desitjosos de trobar una nova vida, més segura a curt o a llarg termini.

Aquesta esperança, almenys en un primer moment, ha estat més forta que la desesperació i la tristesa que suposa la separació del seu entorn referencial. En conseqüència, totes les persones immigrants han de poder resoldre la contradicció que suposa la tristesa del que deixen enrere i l'esperança del que els espera al davant.

Algunes d'aquestes persones tenen la sort bé de trobar, bé de construir-se un nou context afectiu i emocional que les ajuda a integrar allò perdut com un record enriquidor que passa a formar part de la seua identitat de forma creativa, generant així una reestructuració de la personalitat més o menys significativa.

Però també es produeix el cas contrari. Després d'un temps, les esperances respecte al nou país es poden vindre avall, fruit del desencís, de la falta de d'afectivitat i del contacte amb dificultats inesperades. Davant d'aquesta situació, la persona immigrant pot abocar les seues pors i ansietats contra una terra d'acollida que es mostra hostil, tot dipositant els seus sentiments emocionals i de seguretat en el país que ha deixat enrere. Aquesta situació dificulta la integració en el nou país d'acollida i la seua relació amb les persones del seus contextos habituals.

Així doncs, una societat atenta i sensibilitzada envers el fenomen de la immigració seria aquella capaç d'ajudar les persones immigrants a poder veure els aspectes desitjables i detestables tant del seu país d'origen com del país d'acollida; poder veure de forma realista la tristesa per la pèrdua de l'entorn conegut tot i reconeixent les dificultats que van obligar a la migració, a la vegada que es poden veure els beneficis del nou entorn malgrat l'esforç que suposa la integració en una nova cultura.

Cal reconèixer que el fenomen migratori tendeix a provocar en les persones emocions intenses difícils de contindre, emocions de tristesa, d'indefensió i de por. La persona nouvinguda es troba en un entorn desconegut i en moltes ocasions incompreensible, amb una capacitat de comunicació molt limitada i en un procés de dol que fa que les seues emocions no siguin tan estables com eren en el seu país. No debades, les persones immigrants tendeixen a agrupar-se segons el país d'origen, a la recerca d'un constructe de referent emocional que els ajude a sentir-se menys soles i més protegides.

Aquests processos dolorosos de desarrelament emocional tendeixen a generar en algunes persones determinades conductes específiques: una resposta d'inhibi-

ció, una resposta depressiva, una resposta agressiva... És cert que aquestes respostes vindran determinades per factors com: el procés de migració, l'edat, els aspectes personals, la capacitat de resiliència, el tipus d'acollida,...

No oblidem que des del punt de vista de la psicologia social de l'aprenentatge, com més sòlid i estructurat siga el context emocional d'un individu, millor serà el seu aprenentatge, i diríem, fins i tot, que el més eficaç i perdurable aprenentatge és aquell que es produeix en contextos emocionals equilibrats.

En conseqüència, la bona evolució d'aquest dol en les persones immigrants dependrà no només dels seus drets i llibertat fonamentals sinó també de les pràctiques d'una societat multicultural sensible i respectuosa amb la diferència.

D. L'àmbit formatiu

Si acceptem, que vivim en una realitat social multicultural hem de convenir que les experiències educatives, per tal que siguen democràtiques demandaran pràctiques respectuoses amb la diversitat.

La nostra societat està conformada per individus amb maneres de pensar i de sentir plurals, amb necessitats i interessos diversificats i amb coneixements experiencials adquirits en innumbrables contextos de socialització d'arreu del món. És cert que caldrà partir, en l'experiència educativa, de la història cultural de les persones participants, per avançar, però, cap a un perfil de ciutadà i de ciutadana més independent i obert que supere el prejudici de la diversitat com a amenaça.

La por i la animadversió a tot allò diferent, a tot allò que no reconeixen els nostres vectors occidentals, ens porta, sovint, a manifestar pràctiques socials injustes i reiteratives que resulten poc democràtiques i fins i tot, no gens ètiques.

S'esdevé, doncs, la necessitat que el col·lectiu de treballadors i de treballadores públics -en el més ample sentit del terme- compromesos amb la reflexió i la crítica tinguem en compte que l'objectiu primer d'una bona política d'immigració és la integració, i aquesta passa pel reconeixement de la igualtat en els drets i en la ciutadania de les persones immigrants en tots els seus contextos de socialització: laboral, social, educatiu,...

Aquesta tasca de reconeixement hauria de ser compartida amb la resta de treballadors i treballadores de la funció pública, amb el personal que treballa a la sanitat, amb els agents socials,... De res no servirà la reflexió a la qual estem abocats els professionals de l'educació si no la compartim amb els altres col·lectius de professionals que, de manera directa o indirecta, participen en les experiències de socialització de les persones immigrants.

No cal dir que aquesta reflexió ha d'integrar les pròpies persones immigrants per tal de fer-la autènticament bidireccional i democràtica. No oblidem que sota el con-

cepte d'“immigrant” respiren molts models antropològicament culturals diferents. L'única característica comuna a tots ells potser siga el dol emocional que comporta el desarrelament, el fet d'abandonar bé per necessitat, bé per altres raons, la comunitat d'origen i els contextos de socialització primària que s'hi construeixen.

En conseqüència, s'esdevé imprescindible aquest avançament bidireccional que obliga les persones autòctones a formar-se per redefinir críticament, en favor d'una actitud inclusiva i democràtica, els pensaments i les pràctiques antimulticulturals o fins i tot racistes, d'una manera clara i honesta i no amb discursos difusos com, sovint, es fa a hores d'ara.

Les dificultats que les persones immigrants troben quan decideixen participar en una experiència formativa són les següents:

- En primer lloc la falta de comprensió i la falta de comunicació per desco-neixement de la llengua.
- Les dificultats d'adaptació a una estructura organitzativa nova.
- La falta de programes d'acollida amb recolzament emocional i afectiu.
- La impossibilitat de mantindre relacions constructives amb altres alumnes que neutralitzen els prejudicis socials.
- La falta de realització d'activitats formatives socialitzadores fora del con-text acadèmic.

És cert que cal garantir un mínim de competència lingüística per poder inte-grar i integrar-se, per aquesta raó, uns materials didàctics i una praxis educativa dissenyada amb aquesta finalitat, però no exclusivament.

Cal dinamitzar, si més no, la participació de les persones immigrants -siga quin siga el seu nivell de competència lingüística- en els contextos de socialització que els siguen més a prop: associacions de veïnatge, consells escolars, activitats cultu-rals, ja que resulta com a mínim paradoxal i contradictori en un estat que s'autoa-nomena democràtic, que les persones immigrants no siguen ciutadans i ciutadanes de dret, vist que no poden votar ni presentar-se als concursos-oposicions per cobrir places de funció pública, sanitat, docent, bombers,...

E. L'ensenyament de llengua segona a les persones immigrants

La paraula *immigrant* va associada, sovint, a persones analfabetes o persones poc formades, amb un nivell d'educació nul o molt elemental, o a persones poc in-teressades en la llengua, o també, a persones poc sistemàtiques en el seu procés d'aprenentatge de la llengua, poc interessades en la cultura meta, amb tendència a viure a part, en guetos, etc.

Tot allò que es relaciona amb el terme immigrant és negatiu o tendeix a veu-re només la part negativa. Això no obstant, hem de saber que entre els immigrants

hi ha bastants llicenciats i llicenciades en diverses disciplines, hem de saber, també que molts tenen una motivació més forta que els universitaris del programa Erasmus, la majoria dels quals s'interessen per la llengua meta només per un període curt de temps; i també que moltes de les persones immigrants són ja plurilingües i que aquesta circumstància els facilitarà l'aprenentatge d'una altra llengua estrangera, etc.

A més, pensem en la paraula immigrant con si es tractara d'un grup homogeni de persones pel que fa als seus coneixement previs, als seus estils d'aprenentatge, a les seues capacitats, a les seues motivacions, etc.

Aquesta concepció de la persona immigrant té conseqüències importants pel que fa a la tasca formativa:

- Creiem que els postulats generals de l'ensenyament de les llengües estrangeres no els són vàlids. Aquesta falsa creença fa que no s'aplique l'actual paradigma d'ensenyament de llengües estrangeres i s'apliquen models ja caducs que han demostrat ser poc eficaços o totalment ineficaços. Com a subjectes que participen en una experiència d'aprenentatge d'una llengua, els immigrants no tenen cap diferència respecte de qualsevol altre, les seues capacitats i els seus mecanismes cognitius, afectius i socials són els mateixos.
- Sovint es dóna la responsabilitat d'aquest ensenyament a ensenyants no especialistes i amb espais de treball molt reduïts.
- Dissenyar cursos en consonància amb les característiques específiques de l'alumnat és una tasca difícil per al professorat especialista en ensenyament de llengües, si això ho fa un professorat no especialista, les possibilitats d'èxit són realment baixes.
A més, si dissenyem cursos amb durada reduïda i amb diferents nivells de partida en la mateixa aula, el fracàs està garantit.
- Si a aquestes condicions afegim uns programes poc exigents, i la manca de materials didàctic i de recursos tècnics, tenim una concepció assistencial, caritativa i compensatòria d'aquest ensenyament específic.

Cal, doncs, que tant les Administracions com totes les persones implicades en aquest procés d'ensenyament-aprenentatge dissenyen experiències formatives planificades i professionalitzades que donen una veritable resposta a les necessitats de llengua de les persones relacionades amb la immigració.

Pel que fa al mètode de treball, hem de convindre que, a hores d'ara, la manera més eficaç d'aproximar l'ús d'una llengua a un aprenent que no la coneix és l'enfocament comunicatiu. Tots els programes que proposa el Consell d'Europa, com ara el Marc Europeu Comú de referència parteixen d'aquesta concepció.

Això no obstant, moltes vegades, s'identifica el fet que l'alumnat no sap una llengua amb propostes d'activitats infantils, sense respectar l'experiència personal i cognitiva de les persones immigrants. Cert és que no s'ha creat una xarxa de formació del professorat per tal que el professorat de llengua esdevinga expert en ensenyament del valencià o del castellà com a llengua estrangera.

A grans trets, els postulats metodològics d'aquest enfocament comunicatiu són els següents:

- A. Les necessitats, les motivacions, les capacitats i les característiques de les persones aprenents ho determinen tot: els programes, la seqüenciació dels continguts, les tècniques didàctiques, les activitats i el tipus d'avaluació.
- B. La llengua és concebuda com una eina d'interacció i de comunicació i no com un objecte d'estudi per si mateixa. La competència comunicativa considera també altres competències com la discursiva, la pragmàtica, l'estratègica i la sociocultural.
- C. La pràctica d'aula haurà de plantejar activitats motivadores, significatives, contextualitzades i representatives de la vida real.
- D. Les quatre habilitats lingüístiques bàsiques hauran de ser treballades amb activitats amb un propòsit.

Un exemple de planificació de la pràctica d'aula podria ser el següent:

- 1. Oferir un *imput* de llengua d'acord amb el món real mitjançant un gènere textuals que els siguin familiars per afavorir la motivació i l'aprenentatge.
- 2. Dedicar temps a treballar aquest *imput* per tal de fer-lo comprensible i significatiu amb activitats que permeten desenvolupar les capacitats cognitives.
- 3. Conceptualitzar la llengua des d'una perspectiva d'ús per vincular-ne l'ús que es fa en la realitat comunicativa d'aquell element concret que és l'objecte d'estudi.
- 4. Realitzar activitats destinades al processament del sentit amb la resta del grup d'aprenentatge.
- 5. Realitzar activitats destinades a la pràctica de la forma. Un bon treball gramatical ha de realitzar-se contextualitzat amb un gènere determinat que hi done explicació i sentit.
- 6. Realitzar activitats destinades a l'assoliment de les quatre habilitats bàsiques.
- 7. Realitzar activitats per a conèixer els nous components socioculturals tot i considerant i respectant els components socioculturals d'origen.
- 8. Realitzar una avaluació formativa que a més de concloure un procés, el re-inicie.

Quan es tracta d'alumnat analfabet que reclama alfabetització per una raó concreta: traure's el carnet de conduir o estudiar algun cicle formatiu en alguna especialitat,... la llengua ha de transcórrer simultàniament amb el procés d'alfabetització. No cal alfabetitzar primer per després ensenyar llengua ja que una certa competència oral ha de ser assolida abans que l'escrita.

Per tal que aquest ensenyament siga de qualitat i s'ajuste a les necessitats reals de les persones immigrants hauria de professionalitzar-se.

Aquesta consideració significaria:

- Creació d'una especialitat en els currículum de les institucions públiques: magisteri, universitat, centres de formació del professorat,...
- Creació d'un pla general d'actuacions tant en l'ensenyament reglat com en altres contextos on puga acudir la població immigrant a manifestar les seues necessitats formatives.
- Creació de materials específics per les diferents institucions públiques i organismes que tenen la responsabilitat en matèria d'immigració.
- Creació de beques i ajudes per a aquelles persones immigrants que no puguin assolir les despeses de materials didàctics.

F. Conclusions

- Hem de ser plenament conscients que en una societat multicultural com la nostra, la identitat, per mantindre's, necessita de l'alteritat i que una cultura no més evoluciona a través de les seues manifestacions interculturals que comporten flexibilitat, respecte, consideració i, en definitiva, aprenentatge.
- Una societat multicultural més justa significa assumir com a referent teòric la injustícia i més concretament la persona específica que pateix la injustícia: el pobre, l'exclòs com a referent. Ens cal lluitar contra totes les formes possibles de marginació social i econòmica, bé siga a través de la acció directa, bé a través de les institucions, a través de l'acció política, a través dels organismes de solidaritat internacional i més amb fets que amb bones paraules.
- Una societat multicultural democràtica ha de lluitar contra el racisme i la xenofòbia, contra la justificació de les desigualtats per qualsevol raó, contra la deshumanització de l'altre, contra la justificació de l'hegemonia d'Occident... manifestacions que estan en la gènesi de la cultura occidental i que acaben per impregnar el nostre pensament i condicionen les nostres actituds i els nostres comportaments.
- La formació tant d'aquest col·lectiu com de les persones autòctones, ha de preocupar-se més per la reconstrucció del coneixement experiencial i,

tot i partint de les històries de cadascú, ha de preparar per viure en una societat més oberta a un nou marc multicultural que done sentit a les relacions humanes.

- Cal avançar en el drets fonamentals de les persones immigrants per tal que puguin participar no únicament en allò públic, sinó també -i parafrasejant de nou Maria Zambrano “que entren en l’imperi de la dignitat” mitjançant el reconeixement del seu existir, del seu dret a la ciutadania...

Referències bibliogràfiques

ALVÁREZ MARTÍNEZ, M. A. (Dir.) (2005): *Encuentros. Español para inmigrantes*. Madrid. Universidad de Alcalá de Henares.

BEDMAR, M., y Equipo Integra (2002): *Educación social de inmigrantes*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

SOBRE INTERCULTURALITAT 2. (1999). Fundació Ser.Gi/Programa Trama.

BESALÚ, X. (2010) *Pedagogía sense complexos*. Xàtiva. Edicions del Crec.

MIQUEL, L. (2004) Reflexions sobre la metodologia d’ensenyament de llengua a immigrants. Actes de les II Jornades de llengua i immigració. Barcelona.

AAVV. (1992) *Educación multicultural e intercultural*. Impredisur. Granada, “Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas: aprender, enseñar, evaluar” (2001). MCER.

ZAMBRANO, M. (1991) *El hombre y lo divino*. Editorial Siruela. Madrid.

Espais d'interculturalitat i de plurilingüisme en la pedagogia de la comunicació

Agustí Pascual, Universitat de València



1. Introducció

Amb el títol d'espais d'interculturalitat i plurilingüisme en la pedagogia de la comunicació pretenc aportar elements per a la reflexió i l'anàlisi de les realitats socioeducatives i culturals. Per això, al llarg del text tractaré de caracteritzar aquells conceptes que facilitaran una millor comprensió dels termes que enllace en el títol: d'una banda la *pedagogia* de la comunicació i, d'una altra, la *interculturalitat* i el *plurilingüisme*.

En primer lloc comentaré allò que entenc per cultura i per societat, conceptes que em permetran sustentar la proposta de la pedagogia de la comunicació. Pedagogia que contempla el procés d'ensenyament i d'aprenentatge com una indagació des de la doble lectura, que proposava Paulo Freire, la de la paraula i la de la realitat. Per això m'endinsaré en una de les finalitats bàsiques de l'educació, la socialització en les comunitats, en la societat i, en concret, en la institució educativa.

Posteriorment, diferenciaré entre la societat multicultural i la societat intercultural, per a emmarcar millor cap a quina societat hauríem de tendir. Reprendré el compromís de la institució educativa amb les altres institucions socials. En les institucions destacaré el seu caràcter *instituent* en oposició al caràcter *instituit*, per a comprendre la complexitat de les *xarxes culturals* i la necessitat de *camins de diàleg* per a sustentar una societat intercultural. Camí dialògic que marca la nostra trajectòria en el quefer de la nostra vida quotidiana i formativa, com un corrent que ens arrossega des de l'esfera personal a la pública i a l'inrevés.

Només des de la societat intercultural es pot comprendre el plurilingüisme com la necessària competència comunicativa que com a ciutadans hem de desenvolupar. Tal com comentaré, en el plurilingüisme s'insereixen mecanismes que van des de la interacció, el respecte, la imitació a les transferències. La connexió entre competències lingüístiques i l'apropament cultural possibilita noves experiències i oportunitats en la interculturalitat.

Finalment, em remetré al concepte de ciutadania com a creadora o constructora d'interculturalitat, i també a la necessitat de crear des dels contextos educatius *espais d'interculturalitat*.

2. Cultura, societat i pedagogia de la comunicació

Hem d'unir el concepte de cultura i el de societat per a poder endinsar-nos en la pedagogia, en la ciència de l'educació, i aportar elements per a indagar com s'entrellacen en una ordidura de conceptes i de categoritzacions que justifiquen la nostra entrada en l'anomenada interculturalitat. Així, Giddens (1995: 65) defi-

neix la cultura com els *valors* que compartim els membres d'un grup, les *normes* que acatem i els *béns materials* que produïm. “Els valors són ideals abstractes, mentre que les normes són principis definits o regles que les persones han de complir”. Ens interessa aquesta concepció perquè ens aproxima i ens connecta amb el concepte de “societat”. “Una *societat* és un *sistema d'interrelacions* que uneix als individus entre si. Cap cultura podria existir sense societat. Però per la mateixa raó, no pot haver-hi una societat sense cultura”. D'altra banda m'aproximaré també al concepte de cultura des d'una concepció antropològica cultural (Trillas, 1998: 14 i ss.), definida com “tot allò (coneixements, valors, tradicions, costums, procediments i tècniques, normes i formes de relació...) que es transmet i s'adquireix a través de l'aprenentatge”.

Si de la primera concepció ressalte la connexió entre societat i cultura, de la segona destaque la possibilitat de transmissió i adquisició mitjançant l'aprenentatge, i en conseqüència de la importància de l'educació. Aquesta complementaritat em permet reafirmar-me en la perspectiva comunicativa. Aquesta es fonamenta en les teories de les ciències socials i concep totes les persones com a subjectes que es desenvolupen a través del diàleg intersubjectiu. Propose doncs una pedagogia de la comunicació que enllaça els termes de societat i cultura i aquests amb l'educació. Aquesta pedagogia podríem caracteritzar-la com aquella que possibilita situacions educatives que, a més de propiciar el diàleg, estimule la reflexió, la discussió, la curiositat i, com comentaré posteriorment, la recerca de la veritat. Per tant, la pedagogia de la comunicació tracta de generar participació i col·laboració en els processos d'ensenyament i d'aprenentatge i de fer-nos conscients del nostre doble rol, com a educadors i com a aprenents. Només puc ensenyar si prèviament aprenc de les situacions d'aprenentatge, la qual cosa m'obliga a “pensar” i “investigar” constantment aquest procés. Des d'aquesta perspectiva resulta impossible, com a docent, que cada curs, encara impartint la mateixa matèria o assignatura, pugui plantejar-me el treball de la mateixa manera perquè ni el “públic” és el mateix ni jo sóc el mateix. Parle d'investigar el procés d'ensenyament i d'aprenentatge en el seu sentit més ampli: *analitzar i sotmetre a crítica* les realitats canviants, ajudar a *descobrir significats* explícits o subjacents, *reduir a categories* fenòmens complexos i interrelacionats, *oferir alternatives* possibles i raonades... En aquest sentit és tot un repte la forma tan suggerent que ens proposava Stenhouse (1987) quan definia la investigació de l'ensenyament com una *indagació* (el desig de comprendre, la curiositat de saber...) *sistemàtica* (un esforç sostingut, pacient, persistent, una planificació orientadora...), *autocrítica* (un cert escepticisme metòdic, una sana insatisfacció amb la realitat, dubtar tant de les respostes obtingudes com de les pròpies hipòtesis formulades) i sotmesa a la *crítica pública* (la necessitat imperiosa d'escriure i de difondre la recerca, de discutir-la i de matisar-la).

Una altra forma per a caracteritzar a la pedagogia de la comunicació seria oposant-la al desenvolupament de l'anomenada *pedagogia mercantil*. Pedagogia mercantil que s'afirma en:

- a. el *consum* que suposa la representació de la “*realitat virtual*”, a través de xarxes informàtiques. Penetra, com diria Gramsci (1999), com una “hegemonia cultural” que redueix la ciutadania a receptor passiu. Cada vegada més la ciutadania s'individualitza i augmenta la separació respecte de la realitat experiencial del seu context i de les possibilitats de comunicació de la vida compartida. Ens subjuga la nostra consciència a les necessitats materials que ens creen. Oposar-nos a aquest “consum” haurà de ser una de les finalitats educatives a curt termini per tal de no confondre les finalitats amb els mitjans. Amb aquesta lògica mercantil es pot arribar al que deia Mairena: “qualsevol neci confon valor amb preu” o, en el nostre àmbit territorial, “valor” amb “categoria social”.
- b. uns mitjans de comunicació que destaquen allò *trivial*, allò que veuen i allò que crida l'atenció front de qüestions problemàtiques referides a *interessos i necessitats socials*. Per a aquests mitjans el que importa no és tant la informació de la realitat com l'impacte *mediàtic*. El tipus de comunicació que ens proporcionen, en el seu conjunt, tendeix a reproduir les concepcions dels grups dominants de la societat. No es tracta, com ens aporta Giddens (1995:487), d'una censura política, sinó que procedeix del fet que els propietaris de la televisió, els periòdics, els bancs d'informació, les editorials... estan cada vegada més concentrats en poques mans. Respondre a qüestions del per què, per a què, quan, com, on... apareix la informació ens facilitarà comprendre la dualitat d'una *democràcia informativa* (accés a tota la informació, exemple wikileaks) i d'una *informació democràtica* (contrastació, precisió i rigurositat informativa). És possible que siga no només un dels grans reptes de la pedagogia a través del currículum sinó de la recerca de noves vies de comunicació. No hauríem de caure en el parany segons el qual tant fa allò que pensem i fem perquè no hi ha d'altres possibilitats. Si cal exigir una democràcia informativa és perquè ens cal desenvolupar una informació i educació democràtica com a pas previ per a adonar-nos del “poder” de la ciutadania davant de la “re-construcció” eufemística de les “entitats financeres”.

Però tornem a la idea de la pedagogia de la comunicació i, en concret, a una de les finalitats bàsiques de l'educació, la *socialització*. Per a això diferenciarem entre societat i comunitats, ja que permetrà reconèixer com han canviat i s'han transformat els espais i els temps de *socialització*. Totes les persones necessitem

pertànyer a una o diverses comunitats per a poder desenvolupar-nos i socialitzar-nos. *Comunitats de naixement* com la familiar, la religiosa, l'ètnica, la local... o les *comunitats d'elecció* com les religioses, les polítiques, les amistats, les aficions i, en certa manera, les laborals. En aquestes comunitats s'estableixen vincles, valors, normes, formes de vida, gustos, conviccions... No obstant això, la comunitat no substitueix a la societat, ja que en aquesta s'inclouen tot tipus de comunitats. Les persones són reunides per forces centrípetes i les comunitats es mantenen per l'adhesió de cadascuna d'elles al denominador comú de tots. Com a membre de la societat puc triar pertànyer a aquelles comunitats que desitge, però en canvi no puc decidir en contra de les regles o normes que estableix la societat. Les "lleis comunes" de la societat constitueixen allò que ens uneix a tots, i la nostra pertinença a les comunitats el que ens diferencia. En les lleis comunes es podria incloure els valors que el conjunt de ciutadans ha considerat aglutinants. En una societat democràtica són aquells valors i normes en què participem i col·laborem en el seu desenvolupament i manteniment. Tasca socioeducativa que està en permanent reconstrucció, en la mateixa línia que el terme grec "paideia". Lleis que no pertanyen a una o diverses comunitats sinó que s'han interconnectat i, com tractaré de mostrar, ens serviran per a sustentar la interculturalitat.

Aquelles "lleis comunes", que anomenaré *universals culturals* (relacions sexuals, creences religioses, llengües, entorn familiar...), de la societat, serveixen de base per al desenvolupament de la institució educativa. Si cap comunitat pot legislar l'espai públic és perquè cadascú puga trobar el seu lloc. Ningú no ha de sentir-se exclòs, atacat o despreciat en la seua identitat en el si de l'espai públic. No es tracta de negar les històries personals sinó d'afirmar les adhesions i coexistències, un *topos* (un lloc comú) que està constantment en creació com a projecte compartit. No obstant això, no podem negar els "conflictes" socials ja que negaríem també les diferències i els problemes que són consubstancials al nostre esdevindre col·lectiu. Exemples d'això seria el fet que uns consideren que una festa és un element cultural que ens defineix com a societat i d'altres no ho consideren així (les corregudes de bous), o quan uns defenen les seues opcions o creences front d'altres (partits polítics o religions), o en l'àmbit familiar les diferències entre pares i fills. Es tractaria d'establir camins de *diàleg* i de "*digestió*" que ens permeten analitzar i reposicionar-nos sense enfrontaments i respectant les diferències i, en cap cas, acceptant la violència. Si ens centrem en la institució educativa i, en concret, en un aula ens adonarem que allò important no és crear cap comunitat sinó la de crear societat, crear la "cultura comuna" sota el símbol d'allò universal. La diversitat i l'heterogeneïtat de l'alumnat no ha estat el que ha provocat els majors problemes: la diferenciació per nivells de coneixements previs, la diferencia-

ció per edats, les diferències de capacitats, competències, coneixements... han sigut, i poden ser, resoltes des de diferents estratègies didàctiques: treballs individuals i col·lectius, tasques compartides, grups d'autoaprenentatges, diversificació de recursos didàctics, mètodes i qualificacions diversificades... En conseqüència, què és el que realment planteja problemes i cristal·litza en oposicions i bel·ligeràncies? Sens dubte, l'heterogeneïtat de les actituds, de les conductes i dels comportaments, els quals procedeixen de valors i normes de comunitats diverses; i amb ella es trenca el marc de la institució educativa. No es tracta d'homogeneïtzar els *comportaments* sota una mateixa ideologia o sota una mateixa religió sinó de construir espais d'*interculturalitat* que ens permeten viure com a iguals en drets però diferents en les nostres comunitats. Per a això, la institució educativa, com a suport de la societat, ha de desenvolupar allò consubstancial a les persones, la llibertat, l'esperit crític i com reclama Meirieu (2004: p. 57 i ss.) la “exigència de rigor, precisió i veritat” en el nostre esdevindre.

3. Interculturalitat i les institucions educatives

Per a comprendre i aprofundir en la interculturalitat, la diferenciarem de la multiculturalitat. En tant que la societat multicultural fa referència a una “societat amb *moltes* cultures”, la societat intercultural es refereix a la “relació *inter* o *entre* les cultures d'una societat”.

La societat multicultural descriu una societat en la qual hi ha comunitats amb codis culturals diferents com a conseqüència de les diferències ètniques, religioses, lingüístiques... A vegades, en aquesta societat multicultural, les diverses cultures tracten de comprendre els fonaments de les altres cultures, de reconèixer l'alteritat, de mantindre permanents intercanvis i comunicacions i, finalment, de valorar la universalitat de cada una de les cultures.

D'altra banda, la societat intercultural pretén ser la tendència cap a la interconnexió, que fa de la societat un sistema en procés de transformació permanent tant per la dinàmica interna de cada cultura (conflictes, evolucions, desenvolupaments...) com per la dinàmica externa entre cultures (observació, imitació, comprensió, diàleg, consens, dissens, competència...). És per tant un diàleg, un respecte mutu, una comunicació i, a més, una combinació o intersecció de mútua creació i construcció d'escenaris simbòlics d'aquelles cultures que han entrat en interacció¹.

Mentre que la societat multicultural és una realitat, un fet, encara que amb les limitacions i conflictes que s'esdevenen de les altres problemàtiques de la societat (treball, vivenda, seguretat...); la societat intercultural deuria ser un objectiu o finalitat de la societat i, concretament, en allò que s'anomena, entre altres termes,

¹ Un possible exemple i visualització és la imatge de la plasmació de diferents colors, mitjançant la mà, en un paper continu, i com es produeixen nous colors per la superposició d'ells. Imatge que ens ha de permetre comprendre i comparar amb la inter-cultura.

la vertebració i la cohesió social. El pas de la multiculturalitat a la interculturalitat constitueix una tasca que va més enllà de l'aprenentatge d'un mateix codi lingüístic. La necessària acceptació de drets i llibertats suposa un "diàleg" d'oposicions (acceptar i rebutjar, comprensió i incomprensió, afirmar i negar) que només és possible superar amb una comunicació permanent, obligatòria i indefugible entre els membres de la societat. La relació "inter o entre" conforma una realitat de relacions interpersonals que en molts casos resulta conflictiva i impedeix la integració socioeducativa i sociolaboral. La interculturalitat és per tant un projecte sociocultural, un projecte polític, a l'igual que la democràcia, que no està en relació ni amb els estrangers ni amb els nacionals, sinó amb la ciutadania. L'accés als drets, a la llibertat, a la igualtat està en el propi sentit de ciutadania, tal com exposaré posteriorment.

La dimensió de la interculturalitat s'ha d'emmarcar dins de la diversitat i de les diferències entre la ciutadania, les quals ens obliguen a replantejar noves pautes en la institució educativa. Aquestes pautes requereixen, d'una banda, proposar un discurs i unes conceptualitzacions diferents de les usuals i oficials i fins i tot, podríem afirmar que requereixen transformacions en les nostres actituds. En conseqüència, ens obliguen a reformular noves estratègies d'intervenció més obertes i flexibles contra qualsevol tipus de discriminació i desigualtat. Per això, compartir la vida des de la comprensió d'altres situacions, visions, àmbits, dimensions i circumstàncies constitueix la finalitat de la convivència en la institució educativa. Aquesta ha de mediar entre les comunitats, on es desenvolupa la sociabilitat, i la societat intercultural a través de l'educació.

Destacaria que el compromís de la institució educativa es fonamenta en aquells valors, drets i llibertats que es consideren bàsics en una societat democràtica (solidaritat, tolerància, justícia, veritat...), però sobretot han de ser *defesos* i *viscuts* des de la pròpia estructura, organització, cultura i relacions en la institució. La institució educativa i les seues organitzacions (col·legis, instituts, universitats, centres d'EPA...) han de convertir-se en generadores de comunicació i implementadores de pràctiques de convivència democràtiques. En aquest sentit han de travessar les altres institucions perquè cada agent, des de la seua responsabilitat educativa (pares, docents, professionals, aprenents, oficis...), desenvolupe els drets, les virtuts i els valors que conformen el concepte de ciutadania. Per mitjà de la perfectibilitat de la persona, la seua plasticitat i adequació intel·lectual es traslladen al conjunt de la societat, a la totalitat, no com una mera suma d'individualitats, sinó com a conjunt de relacions objectivades que depenen unes d'altres per a créixer i desenvolupar-se.

Tanmateix, el que realment ens interessa de les institucions és el seu caràcter instituent en oposició al seu caràcter instituït. Mentre allò que s'ha instituït desig-

na l'ordre establert, les seues normes i regulacions com a element natural de la societat, el seu caràcter instituent fa referència al conjunt de capacitats d'innovació i de creació que es generen en les institucions i que presenten una *relació dialèctica* amb allò que institueix. Front els significats culturals establerts, que orienten i dirigeixen la vida de la societat i de les persones, es desenvolupen les destreses, les actituds, els hàbits, els coneixements... de la ciutadania, és a dir, la dimensió instituent de la societat farà créixer la coherència entre allò que es predica i allò que es fa. Així per exemple, quan estem renunciant a la violència, practicarem la no agressivitat a casa, en l'escola, en el treball, en els mitjans de comunicació... en les nostres comunitats, per mitjà de relacions que la desestimen tant en les seues pràctiques com en les seues valoracions.

El caràcter instituent transforma, a través dels processos d'institucionalització, les *significacions imaginàries socials* (el que anomena Castoriadis, 1994, “el magma”) i que està compost per les *representacions simbòliques* (formes de pensar i de sentir), els *universos simbòlics* (creences, valors, relacions afectives, emocions, gustos i afinitats) i els *significats* (que procedents dels anteriors es materialitzen en normes, regles, sistemes legals i jurídics, llenguatges, nació, mercaderies, tabús...) i els adequen als avanços i als canvis en la societat. Encara que podríem dir que aquests últims han introduït incerteses i inseguretats dins dels marcs institucionals i han provocat crisi en les significacions, també, han sigut l'esperó per a destacar el vessant instituent de les institucions. Ara bé, la varietat o tipologia d'institucions: familiar, jurídica, econòmica, recreativa, política, religiosa, educativa... no ens ha de fer pensar que cada una d'elles actua independentment. Més prompte són interdependents, teixen entre si *complexes xarxes culturals*, en les quals s'encaixen aquelles representacions, universos i significats. Tendeixen cap a la cohesió i coherència encara que aparentment actuen contradictòriament. Es produeix un efecte de transversalitat institucional amb presència del bastiment social: els grups, les organitzacions, les comunitats i les entitats.

Es podria dir que hi ha en marxa una revolució global sobre com ens percebem i com formem llaços i relacions; en altres paraules, els nostres significats estan canviant les nostres representacions simbòliques, el nostre món íntim. De totes les transformacions socials que ocorren cap supera en importància a aquelles que ens afecten en la nostra vida personal, la nostra vida emocional. La família, les amistats, les relacions de parella, la igualtat de drets entre hòmens i dones, les relacions sexuals, les relacions laborals... i fins i tot la pròpia educació s'han convertit en el centre de debats públics i privats. No hi ha dubte que aquests debats van més enllà dels límits dels països. Una bona relació és com una bona comunicació, se sustenta en la manera d'atendre, de comprendre als altres. És per això que par-

lar, dialogar amb l'altre i amb els altres ens permet créixer, desenvolupar-nos, formar-nos i mantindre els nostres móns segurs i lliures de violències. Considere que aquest *camí dialògic* només se sosté des del respecte, la llibertat i la igualtat en un context democràtic en permanent construcció.

4. Interculturalitat: multilingüisme o plurilingüisme?

M'agradaria inserir les següents reflexions sobre les llengües perquè per la mateixa raó que no pot haver societat sense cultura ni cultura sense societat, tampoc no pot haver cultura sense llengua ni llengua sense cultura. És per això que la llengua, a més de ser un mitjà de comunicació, configura la nostra identitat col·lectiva. En aquest apartat inclouré deliberadament algunes qüestions, que encara que siguin discutibles, em semblen importants respecte al tractament de les llengües i concretaré algunes de les propostes que s'esdevenen de la pròpia experiència docent.

Multilingüisme i plurilingüisme són dos termes les característiques principals dels quals són diferents però no excloents. D'una banda, el *multilingüisme* seria el coneixement de diverses llengües o la coexistència de diverses llengües en una societat determinada, ens referirem, per tant, a l'àmbit social i cultural. Pot aconseguir-se, per exemple, diversificant l'oferta de llengües en un centre escolar o en un sistema educatiu concret. Es defineix com una situació de fet que perquè es convertesca en dret requereix una decisió política i que s'inserisca en les institucions.

D'una altra, el *plurilingüisme* fa referència a la presència simultània de dos o més llengües en la competència comunicativa d'una persona i a la interrelació que s'estableix entre elles, per tant ens referirem a l'àmbit personal o familiar. Els coneixements i experiències lingüístiques d'una persona poden adquirir-se bé en els seus contextos culturals o bé en l'escola. S'organitzen en sistemes que es relacionen entre si i interactuen, i contribueixen a desenvolupar la competència comunicativa de la persona.

El plurilingüisme doncs descriu un fet natural subordinat a diferents causes (família, origen social o procedència d'un determinat país), o bé adquirides (aprenentatges de llengües) i afecta directament la persona. Com més llengües sàpiga una persona menys es recorre a serveis de traducció o intèrprets. La Unió Europea, mitjançant els seus discursos institucionals, tracta de fomentar el plurilingüisme (fins i tot parla de l'aprenentatge de dos llengües estrangeres en l'educació i la formació professional i per a adults). Així, l'enfocament plurilingüe va ser arreplegat en el *Marc Comú Europeu de Referència per a les Llengües: aprenentatge, ensenyament, avaluació*, elaborat pel Departament de Política Lingüística del Consell d'Europa. En l'esmentat document s'exposen amb claredat les pretensions del plu-

rilingüisme, a l'afirmar que gràcies a ell s'emfatitza el fet que “com més s'expandeix l'experiència lingüística d'un individu en els contextos culturals d'una llengua, des del llenguatge familiar fins al de la societat en general, i després fins a les llengües d'altres pobles (ja siguin apreses a l'escola o en la universitat, o per experiència directa), la persona no guarda aquestes llengües i cultures en compartiments mentals estrictament separats, sinó que desenvolupa una competència comunicativa a què contribueixen tots els coneixements i les experiències lingüístiques i en la qual les llengües es relacionen entre si i interactuen. En situacions distintes, una persona pot recórrer amb flexibilitat a parts diferents d'aquesta competència per aconseguir una comunicació eficaç amb un interlocutor concret.”

En l'actualitat, el domini d'una, dos o més llengües considerades de forma aïllada deixa de ser objectiu d'aprenentatge per a donar pas a la consecució del plurilingüisme. Per aconseguir-ho és fonamental desenvolupar tant un repertori lingüístic, en el qual s'exerciten totes les capacitats lingüístiques que posseeix la persona, com dels mecanismes que faciliten la interacció i transferència de les competències de les seues diferents llengües. Les propostes curriculars incorporen referències explícites a la sensibilització dels aprenentatges davant de la diversitat lingüística i cultural i també el respecte a les diferents maneres d'expressar-se i d'actuar. Tracten, a través d'aquestes conceptualitzacions, de desenvolupar de forma simultània i natural el plurilingüisme i la interculturalitat. La connexió entre les competències lingüístiques i culturals respecte a cada llengua interactuen, s'enriqueixen per mitjà del coneixement de les altres llengües i tracten de contribuir al desenvolupament de destreses, habilitats, capacitats i actituds interculturals.

D'altra banda, les competències en les diferents llengües que posseeix la persona plurilingüe es troben generalment en desequilibri, tenen un caràcter transitori i varien amb el temps, en aquest sentit, s'aconsegueix un millor domini en una llengua que en altres. Les competències en una llengua són diferents unes d'altres i les estratègies que utilitza una persona per a comunicar-se poden variar segons la llengua implicada. I és que la competència plurilingüe varia d'acord amb les experiències lingüístiques que haja viscut la persona.

El concepte de *competència parcial* en una llengua, lluny de significar un desenvolupament imperfecte, és part d'una competència plurilingüe que resulta enriquidora. En aquest sentit cal interrelacionar aquesta valoració a les possibilitats d'aprenentatge lingüístic en persones adultes i majors, ja que els ha de permetre trencar les barreres en molts sentits (personals, socials i fins i tot laborals). Aprendre una llengua suposa, en molts casos, un repte personal però també col·lectiu ja que facilita la comunicació i la interacció amb altres societats i cultures. Llàstima que moltes vegades les bel·ligeràncies polítiques amaguen les possibilitats d'adqui-

rir codis lingüístics per a una millor i necessària interpretació de les realitats pròximes i llunyanes. No es tracta de passar els exàmens o traure bones notes, sinó de desenvolupar la capacitat d'obertura a noves experiències i oportunitats del nostre cicle vital. Si el llenguatge és l'expressió més directa de la cultura, les polítiques lingüístiques han de desenvolupar-se respectant la diversitat lingüística de les comunitats i promoure el plurilingüisme. La Guia per a l'elaboració de les polítiques lingüísticoeducatives del Consell d'Europa (2003), estableix els objectius de l'educació plurilingüe: "Correspon als sistemes educatius de fer prendre consciència a tots els europeus d'aquesta competència plurilingüe i pluricultural, més o menys desenvolupada segons les persones i els contextos, de valorar-la, d'iniciar-la durant els primers aprenentatges i de continuar-la al llarg de la vida. Perquè aquesta competència plurilingüe i pluricultural constitueix el fonament de la comunicació en l'espai europeu, però sobretot el de la tolerància lingüística, condició per al manteniment de la diversitat lingüística".

No tracte ací de desenvolupar cap teoria sobre la fonamentació de l'educació plurilingüe, més bé m'agradaria reflexionar sobre la importància social i pedagògica de les llengües i, en el nostre cas, com la nostra llengua no ha de quedar menysvalorada amb la resta de llengües. La recuperació cultural del valencià passa per inserir-se en una educació plurilingüe que, independentment de la procedència de l'alumnat, integre els diversos mecanismes lingüístics i poder així de transferir les competències lingüístiques i la motivació per a aprendre llengües. Tal com exposa Vicent Pascual (2006), els continguts de la *competència subjacent comuna rellevants per a l'articulació de les llengües*, en l'educació plurilingüe, són els següents:

- a. El *coneixement conceptual*. És la manera com la persona comprén els significats o conceptes que les paraules impliquen. Gran part dels conceptes apresos en la primera llengua serveixen per a la segona o tercera.
- b. El *coneixement del món*. Construeixen el coneixement a partir de l'experiència, tant formal com no formal i informal.
- c. La *consciència metalingüística*. És la capacitat de tractar el llenguatge no com a instrument de comunicació, de representació o de regulació de la conducta sinó com un objecte susceptible d'objectivació i anàlisi del món real. Aquesta objectivació permet la consideració de les estructures i propietats de cada codi lingüístic.
- d. El *llenguatge descontextualitzat*. Fa referència a objectes no presents en el context de comunicació (o a conceptes abstractes) o es presenta informació no compartida amb els receptors. És l'ús del llenguatge que es fa en els textos escrits o en les explicacions del professor.

- e. El coneixement sobre els diferents *gèneres textuais* depenen de l'àmbit de coneixement i experiència, mitjançant els quals es desenvolupa la comunicació personal, social, acadèmica, literària i dels mitjans de comunicació.
- f. Les *habilitats cognitives* com ara identificar, relacionar, triar i classificar... Són especialment importants perquè marquen el grau d'exigència cognitiva de les tasques.
- g. Les *estratègies lectores*. Són estratègies cognitives de construcció d'un sentit del text en el moment de llegir. Inclouen habilitats com ara la formulació i comprovació d'hipòtesis, l'elaboració d'inferències, el control de la comprensió, la utilització de les experiències i coneixements propis, la recapitulació i l'organització del contingut, el judici i avaluació del contingut i la forma del text...
- h. Les *estratègies de producció escrita*, com ara contextualització de l'escrit, planificació del text, textualització, avaluació, revisió i correcció...
- i. Les *habilitats cognitivolingüístiques* com ara argumentar, definir, demostrar, descriure, explicar, justificar, resumir...
- j. Les *estratègies de processament de la informació* (habilitats de localització, organització, elaboració i comunicació de la informació), les *tècniques d'estudi i de treball intel·lectual* (subratllar, elaboració de fitxes i resums, confecció d'esquemes i quadres sinòptics, presa de notes, memorització i revisió de continguts...).
- k. Les *representacions* sobre les diferents llengües i cultures, la seua situació, el seu valor funcional. Estan construïdes a partir de les experiències lingüístiques i culturals pròpies i també a partir de la socialització. És el nivell més profund.

Encara que els *models didàctics* puguen ser diferents en cada llengua, ja que tenen tradicions pedagògiques diferents atés el context sociolingüístic i cultural on s'han desenvolupat, s'hauria de tractar d'interpretar, si més no, els trets superficials morfològics, sintàctics i lèxics. La qual cosa suposa un treball docent *entre-llengües* que va més enllà de la simple programació. Una exigència a compartir els espais en comú. Encara que hauríem d'admetre que (Vicent Pascual, 2006) "les llengües són sistemes complexos i les relacions que s'hi estableixen no poden ser reduïdes a les semblances o diferències en alguns aspectes de la pronúncia o escriptura, o entre determinades formes lèxiques, especialment modismes i frases fetes. Cada llengua, en estructurar la realitat, adopta una perspectiva pròpia a tots els nivells: morfosintàctic (estructura), semàntic (significat) i pragmàtic (ús)".

Una altra qüestió a considerar són els contextos no formals, i informals d'aprenentatge de llengües. No hauríem d'oblidar que en la vida quotidiana de les perso-

nes adultes l'element funcional de l'aprenentatge constitueix la millor motivació i interès per assolir les competències inicials en l'activitat comunicativa. Tot allò que s'aproxime a l'aprenentatge natural (no forçat) permetrà una millor comprensió, esforç i interiorització, encara que siga de manera inconscient. Però aquest aprenentatge és un procés lent i depén de les possibilitats d'interacció habituals i de les pròpies capacitats personals. Evidentment les situacions d'educació formal no són les més adients per a l'aprenentatge de les llengües (dos, tres o quatre hores setmanals?). L'exposició i les oportunitats d'ús facilitaran l'aprenentatge, és per això que cal barrejar les accions i activitats formals amb les no formals i informals.

En el nostre àmbit hauria de refermar-se l'aprenentatge del valencià com a llengua vehicular perquè puguem posteriorment fer les transferències a les llengües amb més "poder global" (castellà i anglés), si no és així el valencià no passarà de ser una llengua en perill d'extinció (a l'igual que la nostra cultura i tradicions), malgrat els discursos oficials.

Reprendre l'interès històric per a l'aprenentatge de llengües hauria de sustentar propostes que avancen en el plurilingüisme perquè possibiliten una millor comunicació intercultural des de la dialèctica de la globalització i de la localització.

5. La ciutadania com a creadora de la societat intercultural

Després de referir-me al concepte de plurilingüisme en la interculturalitat, reprendré la importància de les significacions imaginàries socials en la ciutadania. I és que en la mesura que practiquem els nostres valors i creences (univers simbòlic), i els transmetem a les generacions futures, renovem els nostres significats, el nostre equipatge cultural. La ciutadania com a forma de vida i de convivència presenta uns trets culturals relacionats amb allò de "ser un bon ciutadà". Ser ciutadà és disposar d'un estatus jurídic de pertinença a una comunitat territorial. És per tant, un dret el pertànyer a una societat però, també, es requereixen uns deures amb ella. Ara bé, la història ens mostra diferents maneres de reconeixement formal dels drets socials de la ciutadania i els estats han traduït de desigual forma els esmentats drets i, fins i tot, podríem dir que es perverteixen en tant que es limiten o restringeixen serveis socials. Només en els estats amb sistema de representació democràtica és on tota la ciutadania adquireix *teòricament* els mateixos drets i les mateixes responsabilitats i es concep els ciutadans com iguals davant de la llei. És a dir, es garanteixen els drets i, en conseqüència, els serveis socials. Tot això malgrat les diferències, les deficiències i els obstacles que mostren aqueixos sistemes democràtics.

La ciutadania suposa per tant un *vincle social* en el si de la comunitat on vivim, una manera de relacionar-nos, de crear llaços, d'atendre'ns, de comunicar-nos, de

cooperar, d'associar-nos per a aconseguir un bé comú, de prosperar per a millorar i créixer col·lectivament, com a conjunt, com a societat. La ciutadania, per tant, no pot quedar apartada d'allò públic, de la política en la seua concepció més àmplia sinó que, al contrari, ha de participar activament en la presa de decisions, en el govern que ens afecta i col·laborar en la consecució dels objectius i de les finalitats de la societat.

Aquesta concepció de ciutadania que propose se sustenta (GIMENO, 2003) en: a) la Declaració Universal dels Drets Humans de 1948 de l'Assemblea General de les Nacions Unides; on s'expliciten els drets civils i polítics i d'on emana un referent ètic i universal sobre la dignitat humana de la qual es pot, fins i tot, extraure un programa educatiu; b) la Declaració Universal dels Drets dels Pobles proclamats al juliol de 1976 a Alger. Amb aquesta Declaració es posa l'accent en què “tot poble té dret al respecte de la seua identitat nacional i cultural”. Si els Drets Humans es refereixen a les persones considerades individualment, els Drets dels Pobles estan en relació a les ètnies, les religions, les cultures, les llengües... ja que al voltant d'aqueixes diferències moltes persones fonamenten les seues identitats; i c) els drets socials com a garantia dels anteriors: dret a la salut, a l'educació, a la vida, al treball, a la llibertat d'expressió...

Amb la incorporació dels drets civils i polítics, en els drets dels pobles i els drets socials es fonamenta la *condició jurídica bàsica de la ciutadania*. Encara que hem de convindre que (CORTINA, 1998:19) “els drets humans no pertanyen al gènere dels “drets legals” que s'arreglen en els codis positius de les legislacions particulars dels distints països, sinó al gènere dels anomenats “drets morals”. Significa açò que no són drets que “es concedeixen” graciosament a unes persones sí i a altres, no, sinó que *es reconeixen* en totes i cadascuna de les persones pel fet de ser-ho” (cometes i cursiva de la pròpia autora). D'altra banda, el necessari respecte a ser diferents, sense deixar de ser iguals en els drets i obligacions, sustenta la seua llibertat. Una llibertat que, des del compromís i el respecte, facilita i potencia el desenvolupament social i cultural de la ciutadania. Es tracta, en definitiva, de construir una societat harmoniosa i equilibrada com a institució, com a sistema i una interculturalitat com a producte, com a síntesi de les cultures. En la interculturalitat com a síntesi de cultures, cal recordar que “crear una nova cultura no significa només fer individualment descobriments “originals”, significa també i de manera especial difondre críticament veritats ja descobertes, “socialitzar-les” i fer que es converteixen, per tant, en base d'accions vitals, element de coordinació i d'ordre intel·lectual i moral” (GRAMSCI; 1998:116). Per tant, socialitzar tots aquells drets constitueix una necessitat i fins i tot una condició per a arribar a la democràcia institucional.

Les institucions com a generadores de ciutadania i d'interculturalitat han de compartir les responsabilitats i desenvolupar els camins per a progressar. En concret, les institucions educatives han d'assumir entre les seues responsabilitats i les seues funcions, la socialització, les maneres de relacionar-se. Com diu GIMENO (2003: 19): “aquest és un medi social en què, fora de l'ambient familiar, l'individu comença a entendre's a si mateix com un igual als altres. Aqueixa és la seua particular *civitas*; i aqueix és el seu paper dins d'ella, el lloc en què el seu espai personal ha de ser compatible amb el dels altres. Aquí s'estableix la vinculació amb una comunitat social que no és la família, ni el grup gremial, ni l'agrupació religiosa, sinó la constituïda pels habitants iguals radicats en un espai físic i social, governats per normes, sotmesos a unes lleis que els obliguen, al mateix temps que els protegeixen”. La ciutadania ha d'exigir-li a la institució educativa tota aquella formació que li capacite per a l'exercici dels seus drets i obligacions; això suposa, entre altres, seleccionar els coneixements acadèmics que li permeten accedir als béns culturals, als nivells científics, als poders de decisió...; considerar quins mètodes i procediments pedagògics són els més adequats per a dur a terme les finalitats educatives i introduir els centres educatius com a organismes vius en el context social on estan immersos.

6. Creació d'espais d'interculturalitat i de plurilingüisme

Reconèixer l'heterogeneïtat de la població com a valor fundador de l'educació constitueix un principi pedagògic per a treballar en la creació d'espais d'interculturalitat i de plurilingüisme. Sense aquests, la tasca de l'ensenyament, la transmissió de qualsevol tipus de coneixements no es desenvolupa en la seua totalitat. Aleshores, com aconseguir mantindre “juntos” a les persones en aquest espai? Com establir vincles, relacions o participació de persones que les han “ajuntat” en raó del caràcter aleatori (procedències, número o data de matrícula), edats, coneixements previs...? I reconeixent que en molts casos sí que hi ha un interès, necessitat o motivació compartida; com construir contextos en què no caiga en les convencions socials d'allò “educativament correcte” a l'espera que s'acabe el curs?

Hem d'identificar i d'instituir allò que permet mantindre “juntos” a l'heterogeneïtat de persones que participen en un procés d'aprenentatge. Per a això hem de remetre'ns no tant als coneixements “prescrits” (currículum oficial) per les administracions com als *projectes i programes de les institucions educatives*. Són aquests últims els que ens permetran “instituir” un marc que oriente i organitze el dia a dia, l'acció de l'alumnat i dels docents. La idea és que l'espai d'interculturalitat no estiga en funció de les relacions afectives i sentimentals, que poden o no desenvolupar-se, sinó identificar allò que crea sinèrgies en el grup d'apre-

nentatge, el tipus de relacions que les persones han de mantindre entre si. Aleshores, quin és el nucli vertebrador d'aqueixes relacions? El que realment uneix un espai d'interculturalitat, d'ensenyament i d'aprenentatge, són els “sabers”, els “coneixements”; per tant, les relacions o interaccions són cognitives. Les institucions educatives no haurien de tractar d'obligar a ningú a abandonar les seues simpaties, les seues afinitats, la seua religiositat, les seues conviccions, les seues emocions.... Però el que sí que deurien és fer que siga possible treballar amb els “sabers”.

Les antigues regles de la institució educativa eren apreses pels alumnes fins i tot abans d'entrar a l'escola: mai cal mostrar avorriment a classe; no cal respondre als adults en general, i al docent en particular; hem de mirar el mestre a la cara però no molt, per a no paréixer insolents, ni poc, per a no paréixer despreciatius; les ordres dels docents no es discuteixen... No obstant això, ara arriben a l'aula o a l'espai d'aprenentatge sense saber què és ser alumne, sense imaginar les exigències específiques de la institució i, a falta de models, reproduïxen els comportaments d'altres contextos comunitaris. L'escola, l'institut, els centres d'EPA o la universitat ja no són la “casa comuna” a la que s'arriba sabent el que cal fer sinó un espai indiferenciat que cal reconstruir cada dia, cada hora, en el qual cal establir normes que permeten ensenyar i aprendre. Tot això causa incerteses, cansaments i, en multitud d'ocasions, un gran desànim. El docent encara la tasca d'ensenyament fent i exemplificant normes i regles del projecte o guia educativa. No és una tasca fàcil, no obstant això és una oportunitat de substituir principis de funcionament implícits per aquells que són compartits i explícits. Aquests són oferits com a punt de referència a la intel·ligència de tots.

No es tracta d'una qüestió senzilla, però és substancial a la institució educativa el transmetre els mitjans per a assegurar el futur individual i el futur col·lectiu. La integració en la *domus* (a la casa, en l'escola, en l'institut, en la universitat, en l'EPA... i en general en tots els espais de formació) és sempre una tasca prèvia que requereix esforços i aprenentatges múltiples dels significats a compartir, però fonamentals en el procés de refer-nos com a persones²:

- les llengües de comunicació,
- el respecte als horaris i als temps,
- els respectes mutus,
- l'adquisició d'hàbits i destreses,
- els codis que cal adquirir (raonament, negociació...) i les actituds a desenvolupar,
- l'adquisició de coneixements i sabers,
- el repartiment de les responsabilitats,
- les obligacions a què cal sotmetre's,

² Recomane les lectures de Gramsci perquè són un exemple intel·lectual i històric d'allò que tracte d'explicar.

- les lleis de motivació i de l'esforç,
- l'actuació en llibertat,
- l'exemplificació dels valors de la humanitat (reconèixer l'autoritat, practicar la tolerància i les discrepàncies, valorar el medi ambient, respecte a tot el que ens rodeja...).

Tota aquesta enumeració forma part d'un nexa comú: l'adquisició de sabers, imprescindibles per a transmetre el passat, preparar el futur i donar espai a la continuïtat i sostenibilitat del món³.

A través de les interaccions cognitives ens sotmetem a l'“imperi” de la recerca i exigència de la veritat, dels sabers. No es tracta, com hem dit anteriorment, d'evitar o negar les pròpies conviccions, les relacions afectives, les emocions, els gustos, les afinitats... sinó de delimitar i acotar un “terreny d'aprenentatge i d'ensenyament”. Així per exemple l'acte de llegir requereix un esforç de comprensió i interpretació que uneix, com deia Paulo Freire, la lectura de la paraula i la lectura de la realitat. L'experimentació científica no és molt diferent d'aquesta lectura: l'exigència i la recerca de la veritat, encara que és una tasca complexa, ens condueix per les diferents interpretacions, opinions i fins i tot sentiments per a allunyar-nos de l'error. El docent juga un paper fonamental com a *garant de l'exigència de la veritat* i per tant com a *mediador* entre els sabers i els aprenents. Una exigència d'*exactitud*, *rigor* i *precisió* no exempta de perills com els polsos entre companys o entre professorat i alumnat.

D'altra banda els sabers que es pretenen transmetre no creen cap producte, la institució educativa no és una fàbrica, no és un lloc de producció, és més prompte un espai de “comprensió” com a pas per al progrés intel·lectual que li permetrà estar capacitada per a enfrontar-se a altres tasques o accions d'aprenentatge més complexes. Com afirma Meiriu (2004: 62) “sabem que els lingüistes subratllen que una “competència lingüística” mai garanteix la “producció lingüística”... i viceversa: un subjecte pot saber parlar i no aconseguir fer-ho en determinades condicions; i a l'inrevés, un subjecte pot produir una actuació per casualitat i no ser capaç de reproduir-la”⁴. Amb això ens aproximem a la situació paradoxal de tota tasca i avaluació educativa. S'exigeix a través d'uns exàmens l'obtenció d'un resultat per a poder inferir l'existència d'una competència o, en altres paraules, se centra l'atenció en el que “ha d'aprendre en una tasca” mentre el que es valora és una “habilitat o capacitat mental” que no pot representar-se abans d'haver-la adquirit⁵. La qüestió, per tant, no és tant de reproduir per a “aprovar” com arribar a la complexitat de la “comprensió”. El procés d'aprenentatge se sustenta en la “comprensió” intel·lectual, en els processos cognoscitius, que subjauen en totes les tasques o activitats plantejades i que actualment es formulen en el format de les capacitats. En aquest sentit cal dis-

³ Llegir al final del text l'apartat: Reflexions finals.

⁴ Llegir al final de text l'apartat: Algunes notes sobre el concepte de competències.

⁵ Segons Elliott, Stenhouse diferenciava entre els processos que abraça l'educació: l'entrenament (adquisició d'habilitats per a desenvolupar una tasca), la instrucció (adquisició i retenció de la informació), la iniciació (adquisició de compromisos i conformitat amb els valors i les normes socials) i la inducció (accés a les estructures de pensament sobre nosaltres mateix i el món que ens rodeja, i que estan incorporats a la nostra cultura). L'entrenament, la instrucció i la iniciació estan subordinades a la inducció.

tingir entre tasca i objectiu. Un docent no pot fer classe sense enunciar les instruccions o orientacions per a realitzar una activitat, però tampoc no ha d'obviar la tasca de descripció i avaluació dels objectius d'aprenentatge que ha d'aconseguir l'alumnat. Cal doncs insistir en la importància dels processos d'ensenyament i d'aprenentatge. Potser hauríem de comprendre la complexitat del que estic exposant amb les afirmacions de Delors (1996) quan estableix, entre les finalitats de l'educació: aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a ser i aprendre a viure junts; i amb les paraules de Gimeno (2001: 107) l'educació ha de ser un instrument per a la conquesta de l'autonomia i de la llibertat, i al mateix temps fomentar l'establiment de llaços socials. Des de la pedagogia de la comunicació, que proposa, ningú no pot accedir al *saber fer* si no disposa de models a imitar. La imitació, o l'aprenentatge vicari, resulta un recurs essencial. És un aprenentatge de reciprocitat en el qual es contribueix a la construcció de la subjectivitat i a la inserció en la nostra esfera social, en la nostra condició humana. La finalitat educativa és prescindir de la tutela i accedir a l'autonomia personal, però cal recordar que aquesta no s'adquireix automàticament sinó a través de multitud de processos d'aprenentatge dins i fora de la institució educativa. Voler ser autònom és donar-li sentit a l'educació, perquè les persones es fan i es refan, són "capaços de saber, de saber que saben, de saber que no saben, de saber millor el que saben, de saber el que encara no saben" (Freire, 2001:50) i com diu un dels aforismes que proposa Eduardo Galeano, no som el que som, sinó el que fem per a canviar el que som.

Al docent li correspon resoldre la contradicció entre si desitja seguir la *lògica de la producció* (valorar sabers i habilitats existents) o la *lògica de la formació* (acceptar que es perdi el temps, que es rectifiqui i que s'accepten els errors per a poder progressar i arribar a la inducció). El *paradigma del "temps"* ho podríem relacionar amb el principi d'igualtat socioeducativa. En una societat en la qual el temps i la productivitat constitueixen un valor essencial resulta incomprensible considerar que hi ha altres "temps" en la formació personal, en l'adquisició de sabers. Com a exemple, se m'ocorre comparar la complexitat dels "temps" amb la "salut" personal. Així, cap persona malalta s'assembla a una altra ni tan sols quan té els mateixos símptomes o quan ha de rebre el mateix tractament. Per tant, els temps (o els ritmes) seran totalment diferents quan es tracta d'induir a pensar per si mateix, d'accedir a la llibertat d'eleccions, de fer funcionar la intel·ligència, de resistir a totes les formes de domini, en definitiva, a formar els ciutadans.

Reflexions finals

Actualment els mitjans de comunicació i la xarxa d'internet posen a la nostra disposició una gran quantitat d'informacions i de coneixements. Però sense "coneix-

xements previs” no podem arrancar la “curiositat” i és que aquesta es mobilitza quan percebem com insuficients i incomplets aquells sabers que ens fan creure en necessitats i interessos laborals, familiars o socials... en definitiva en els projectes de vida. Però seria per la nostra part una ingenuïtat creure que qui vol saber també vol aprendre. El que volem és saber sense necessitat d’un procés d’aprenentatge: quantes vegades hem demanat ajuda per a “saber com usar una tasca del processador de text” sense necessitat de voler saber totes les potencialitats del processador o del programa de l’ordinador; saber fer una paella sense necessitat de conèixer les propietats vitamíniques dels productes; saber conduir sense necessitat de saber de mecànica o de redactar un text sense dominar l’ortografia. No obstant això, resulta evident que no podem evitar completament certs aprenentatges. En la vida quotidiana preferim utilitzar els nostres coneixements previs o demanar ajuda directament als qui sabem que són competents per a resoldre el problema concret (una altra qüestió és com ens posen quan tracten d’explicar-nos més del que volem saber). Resulta doncs normal que quan comencem un procés d’aprenentatge, en una institució educativa, que és en definitiva l’encarregada de transmetre, pautar i programar els coneixements, ens resulte difícil, pesat, cansat i fins i tot avorrit. I és que no podem obviar les dificultats que planteja el procés d’ensenyament i d’aprenentatge.

Ara bé, la transmissió d’aqueixos aprenentatges entra de ple en l’educabilitat de les persones, en el seu caràcter de *perfeccionabilitat*. La tasca de l’educació i, en concret, de la institució educativa cobra el seu sentit *ontogenètic*, en tant que desenvolupament formatiu com a persona, i *universal*, en tant que dret de qualsevol ciutadà a rebre formació. L’objectiu d’universalitat permet definir a la institució educativa com un espai públic que pertany a tots, a tota la societat; ningú pot apropiarse del seu terreny ni fer d’ell un “espai” privat.

Algunes notes sobre el concepte de competències

El Ministeri d’Educació a través dels Reials Decrets 1513/2006 de 7 de desembre i 1631/2006 de 29 de desembre, considera la *competència* com la capacitat d’utilitzar els coneixements i les habilitats en *contextos determinats* i en *situacions concretes*. Aquests contextos i situacions sol·liciten la intervenció de *coneixements vinculats* a diferents sabers, qüestió que implica la *comprensió*, la *reflexió* i el *discerniment*. El Ministeri considera imprescindible la seua adquisició perquè les persones puguin “realitzar-se personalment, exercir la ciutadania activa i ser capaços de desenvolupar un aprenentatge permanent al llarg de la vida”. Des d’una perspectiva positiva (Besalú, 2010) podem afirmar que les competències, al ser considerades necessàries, obliguen a les administracions a *garantir* que tota la

població les ha d'adquirir, i no a escatimar recursos. També podem ressaltar el seu caràcter *funcional*, pròxim a la vida quotidiana i el seu caràcter *interdisciplinari* que tracta d'integrar els coneixements i les experiències adquirits prèviament i en paral·lel als processos formatius. Finalment, des de la *perspectiva docent*, treballar per competències aporta un nou significat a la coordinació, col·laboració, planificació i programació didàctica a l'obligar a establir els objectius i els continguts que es consideren imprescindibles, perquè no existesquen riscos d'exclusió socioeducativa i impedir l'accés a altres programes formatius.

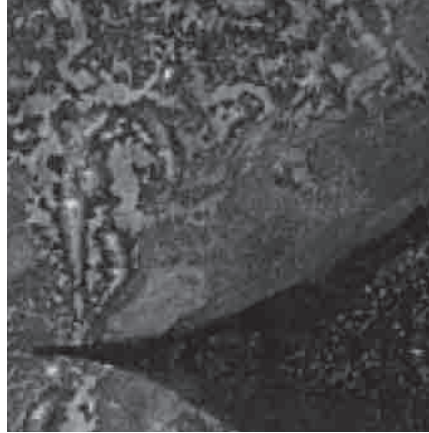
No obstant això, el concepte de competència té certes connotacions negatives. Com ha demostrat Gimeno (2008), suposa una espècie de disfressa de la pedagogia per objectius molt estesa entre els anys 60 i 70. Les competències enteses com a habilitats i destreses no serien una altra cosa que els objectius operatius procedents de la psicologia conductista. És evident que el seu impuls procedeix de l'OCDE (Organització per a la Cooperació i Desenvolupament Econòmic), l'objectiu de la qual és l'enfortiment del sistema econòmic i situa el debat públic de les polítiques educatives i socials en la solidesa d'un pensament concret, el de la formació i producció en el món laboral. Cal recordar que el concepte competència té una llarga tradició en l'àmbit educatiu, ja que planteja *aprenentatges funcionals* front de l'academicisme i l'abstracció. Ens trobem amb autors com Freinet, Makarenko, Dewey, Freire, Stenhouse (grans pensadors de la pedagogia del segle XX). Fins i tot la podríem enllaçar amb el *coneixement pràctic* de Schön, que parla d'un saber complex i adaptatiu, un saber que s'aplica de forma reflexiva i no mecànica, un saber susceptible d'adaptar-se a diferents contextos i que té un *caràcter integrador* dels coneixements, habilitats, destreses, valors, actituds, conductes, comportaments... i capacitats.

En definitiva, considere convenient arregar i aprofitar aquest "discurs" transformador perquè ens aproxima a la pedagogia comunicativa que estic proposant. Si ens atenem al desenvolupament del currículum, les competències promouen l'autoregulació de l'aprenentatge, les vivències abans que la formalització, i també la pluralitat metodològica i la metacognició. Pel que fa a la *funció docent*, emfatitza la capacitat de diagnosticar i de valorar aprenentatges previs, recursos curriculars diversos, proposar varietat d'activitats i d'accions, així com projectes i situacions d'aprenentatge, i fins i tot d'exemplificar bones pràctiques de recerca i actuació. L'*avaluació* haurà d'afinar per a comprendre la complexitat i el progrés del procés didàctic en què l'autoavaluació s'incloga en processos d'anàlisi i reflexió. En l'àmbit del disseny curricular hauria d'implicar una reducció dràstica de les prescripcions oficials i una major contextualització i operativització dels continguts d'aprenentatge. No serà una oportunitat per a revisar el currículum de l'educació bàsica de persones adultes?

Referències bibliogràfiques

- BELTRÁN, J. (2002): *Ciudadanía y educación*. Valencia. Germania.
- BESALÚ, X. (2010): *Pedagogia sense complexos: contra fatalistes i saberuts*. Xàtiva. Edicions Crec.
- CASTELLS, M. (1994) "Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional. En *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona. Paidós Educador.
- CASTORIADIS, Cornelius (1994): *Domaines de l'homme. Les carrefours du labyrinthe II*. (trad. esp., *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa).
- CORTINA, Adela (1998): "El quicio de la vida personal y social" en VV.AA.: *Educación en la justicia*. Valencia. Generalitat Valenciana.
- DEWEY, J. (1995): *Democracia y educación*. Madrid. Morata.
- DELORS, Jacques ed. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid. Santillana. Informe de la UNESCO.
- ELLIOTT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid. Morata.
- FREIRE, P. (2001): *Pedagogía de la indignación*. Madrid. Morata.
- FREIRE, P. y Macedo, D. (1989): *Literacy. Reading the Word and the World* (trad. esp. Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad, Madrid. Paidós/MEC. 1989).
- GELPI, E. (2003): *Trabajo y mundialización*. Xàtiva. Edicions del CREC.
- GIDDENS, A. (1995): *Sociología*. Madrid. Alianza Universidad. 2ª edición.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001): *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid. Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y CARBONELL, J. (2003): *El sistema educativo. Una mirada crítica. Barcelona*. Cuadernos de Pedagogía.
- GIMENO, J. (comp.) (2008): *Educación para la competencia, ¿qué hay de nuevo?* Madrid. Morata.
- GIROUX, H. A. (1993): *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid. Morata.
- GRAMSCI, Antonio (1998): *Para la reforma moral e intelectual*. Madrid. Los libros de la catarata.
- GRAMSCI, Antonio (1999): *Quaderni del carcere* (trad. esp. *Cuadernos de la cárcel*. Edición crítica del Instituto Gramsci. A cargo de Valentino Gerratana. México. Era).
- MEIRIEU, P. (2004): *En la escuela hoy*. Barcelona. Octaedro.
- PASCUAL, A. (2009) "La institución educativa generadora de ciudadanía". En Arenas-Dolz, F. y Gallegos, D. *El ciudadano democrático. Reflexiones éticas para una educación intercultural*. Madrid. Plaza y Valdés.
- PASCUAL, V. (2006): *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià*. València. Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Esport.

- STENHOUSE, Lawrence (1984): *An Introduction to Curriculum Research and Development* (trad. esp. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata. Traducción Alfredo Guerra Miralles).
- TRILLA, J. (coord.) (1998): *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*. Barcelona. Ariel.
- VV.AA. Comissió del Consell Europeu (1996): *Llibre blanc sobre Educació i Formació, Ensenyament i Aprenentatge. Cap a la societat d'aprenentatge*.
- VV.AA. Consell d'Europa (2001): *Llengües modernes. Aprenentatge, ensenyament, avaluació. Un marc europeu comú de referència per a les llengües*.
- VV.AA. Consell d'Europa (2003). *Guia per a l'elaboració de les polítiques lingüísticoeducatives d'Europa. De la diversitat lingüística a l'educació plurilingüe*.



*TC*Teacher: Una metodologia col·laborativa utilitzant les tic per la formació per a formadors d'adults.*

Jose Luis Soler, Professor titular Dept. Informàtica Florida Universitària; Amparo Vallés, Professora titular Dept. Organització i Marketing Florida Universitària; Laura Uixera, Dept. Internacional Florida Universitària.



Introducció

El nivell d'inversió en els docents i formadors de desenvolupament professional continu indica la importància d'aquesta àrea en el context de les polítiques educatives nacionals i internacionals. Molts països europeus no tenen programes unificats o una visió clara de les eines TIC (Tecnologies de la Informació i la Comunicació) més adequades per a l'educació d'adults i la formació es porta a terme en institucions d'educació no formal, que no estan associades i que, a més a més, no tenen el mateix tipus de suport que la formació reglada. Hi ha molts cursos per als professors o formadors de docents de joves estudiants, però encara hi ha una manca de cursos que es proposen per a realitzar estudis addicionals destinats als professors que estan treballant amb els adults. Els professors i els formadors han de ser capaços de contribuir a l'èxit del llançament de l'educació d'adults com a estudiants al llarg de tota la vida.

És important notar, que el projecte que a continuació presentem es va enfrontar a una sèrie de problemes:

- Les baixes taxes de sensibilitat dels ciutadans i la consciència sobre les potencialitats de l'aprenentatge permanent,

- La forta diversitat en la formació dels docents i els sistemes d'instructors i metodologies,
- Taxa de diversificació de la penetració de les TIC en els docents i la formació de formadors en diferents països de la UE,
- La bretxa entre alguns països de la UE i els països més evolucionats en matèria d'aprenentatge permanent i la manera de reduir aquesta bretxa,
- Fer que tots els actors (autoritats locals, empleats, empresaris, les seues organitzacions representatives, les organitzacions de formació i institucions, etc.) treballen junts, etc.

1. Objectius del projecte

L'objectiu principal del projecte va ser fer més accessible l'educació d'adults treballant on-line mitjançant una sèrie de ferramentes i tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) i millorant la disponibilitat i qualitat dels cursos europeus de formació a disposició dels mestres d'educació d'adults, gerents i d'altre personal que treballa al món de l'educació d'adults. Així mateix, el projecte pretenia permetre als professors i formadors d'adults aprendre més sobre el potencial educatiu de les TIC i adquirir reconeixement i acreditació del seu aprenentatge.

Els resultats del projecte i els resultats / productes van ser: conjunt unificat d'eines TIC un recull de les millors pràctiques de la UE en aquest context, un manual i guia metodològica per a professors, cursos de formació per a formadors d'adults, un grup de mestres capacitats per a actuar com a mestres i consultors per al seguiment a altres, la difusió, la valoració i els informes d'avaluació, i una conferència final per a presentar els resultats del projecte i els beneficis d'utilitzar-los.

Per a la majoria dels professors aprendre sobre la tecnologia i com integrar-la en el camp de l'ensenyament continua sent molt difícil, però cada vegada més utilitzen la formació on-line per a aprendre estratègies d'ensenyament, la possibilitat de connectar-se i comunicar-se i l'intercanvi d'experiències i bones pràctiques amb els professors de tot Europa són hui una realitat per a molts formadors d'adults. Però també en tenim mancances en la utilització de ferramentes TIC útils per a l'ensenyament d'adults i en com implantar-les en el dia a dia, és a dir, en quina metodologia podem utilitzar per a introduir les TIC en la formació d'adults amb èxit.

Aquest projecte naix amb l'objectiu de crear una forma de treball en cascada que permet la formació de formadors d'adults de diferents països. Per a fer front al problema de les diferents realitats nacionals, es va fer una anàlisi de les necessitats dels països socis que van determinar el nombre de professors i el nivell dels seus coneixements, així com les habilitats que necessiten per a modernitzar els seus processos d'ensenyament, i també es va realitzar una recerca per tal de triar les eines TIC més adequades per a mi-



llorar la disponibilitat i qualitat dels cursos europeus d'educadors d'adults. El propòsit era crear una metodologia internacional de formació de professors basada en les millors pràctiques europees i els èxits i crear cursos de formació presencial i a distància. Sense oblidar que el creixement dels professors ha de ser no només en coneixements tecnològics, sinó també de la capacitat pedagògica del professor en les seues àrees específiques, per a crear recursos en línia multilingüe per a professors i alumnes, per a dissenyar un enfocament en cascada a l'aplicació de la metodologia per tal de garantir que els beneficis arriben a un major nombre de professors d'adults i formadors de docents a través de cursos en el futur. Crear una xarxa composta per tots els actors involucrats per tal de garantir la viabilitat dels resultats del projecte.

La metodologia en cascada millora la difusió dels resultats amb un menor cost, amb els mestres sent entrenats inicialment perquè després puguin capacitar d'altres, es basa en una filosofia que veu l'adopció i l'acceptació dels productes desenvolupats com a part vital del treball del projecte.

2. Socis participants

El consorci que va participar en el projecte estava compost per cinc socis de diferents països europeus: Espanya, Grècia, Itàlia, Lituània i Polònia.

Tots els socis participants en el projecte són organitzacions que, d'entre altres activitats, imparteixen diferents cursos de formació per a adults (en totes les seues vessants, des dels 18 anys fins als 99 anys; incloent tant la formació reglada com la no reglada).

El projecte va estar coordinat per **Kaunas University of Technology** (*Universitat Tecnològica de Kaunas*), i en concret pel *Centre de Desenvolupament de Tecnologies de la Informació*, de la Facultat d'Informàtica. Aquest centre es va crear en 2002 i, a banda d'investigar sobre les Tecnologies de la Informació i la Comunicació, és l'encarregat de proporcionar el recolzament necessari per al personal docent en els nous usos de les TIC.

Malgrat que tots els socis participants ofereixen formació per a adults, el tipus d'organització que ha conformat el consorci és bastant divers:

- **Florida Centre de Formació, CV** (Espanya) és una cooperativa d'ensenyament que té com a objectiu la formació de la persona, potenciant les capacitats d'iniciativa, autonomia i creixement personal, per a aconseguir la inserció social i professional. Proporciona formació des dels 12 anys fins als 99, incloent: Educació Secundària Obligatòria, Batxillerat, Cicles Formatius de Grau Mig i de Grau Superior, Formació Universitària i Postgrau, Formació Ocupacional, Formació Contínua, Formació en Idiomes i Universitat dels Majors.
- **Epimorfotiki Kilkis, Ltd.** (Grècia) és un centre privat de Formació Professional especialitzat en l'àmbit del desenvolupament de recursos humans.

També ofereixen formació per a empreses i servei de consultoria. Epimorfotiki ha participat en diferents projectes de desenvolupament regional i ha realitzat diferents estudis i investigació.

- **Pixel Associazione** (Itàlia). Aquesta organització és una consultora que té com a missió la promoció d'un enfocament innovador en l'educació, la formació i la cultura, especialment utilitzant el potencial de les TIC. Tenen una xarxa extensa de formadors d'adults i abasten diferents àmbits: TIC, Administració d'Empresa, Idiomes, Educació Primària i Turisme.
- **Centre for Continuing Education in Sopot** (Polònia). El centre ofereix educació formal per a adults majors de 19 anys. Té més de 60 anys d'experiència i els seus objectius són la millora continua del procés educatiu, així com la formació permanent d'adults (formació professional, ocupacional, contínua, i educació secundària per a adults).

La varietat de perfils de les diferents organitzacions que conformen l'equip de socis del projecte ha estat molt enriquidora, ja que cada centre ha proporcionat durant el desenvolupament del projecte una visió un poc diferent de la resta permetent d'aquesta forma que els resultats del projecte siguin adients per a formadors d'adults en un ampli sentit de la paraula.

Aquest fet és molt important, ja que els materials produïts en el marc del projecte estan a l'abast de qualsevol docent interessat en integrar les TIC en la docència.

A més a més, cada soci participant ha buscat com a mínim dos centres col·laboradors en el projecte, els quals es van beneficiar del curs de formació per a formadors d'adults sobre l'ús innovador de les TIC en l'educació, que es va realitzar a Lituània (i que presentem al punt 5 d'aquesta publicació). Aquests centres, a banda de poder assistir a aquest curs de formació, van replicar aquest curs sobre l'ús de les TIC en la formació d'adults en els seus centres.

En total, 19 centres d'educació i formació d'adults dels països participants van rebre i impartiren el curs de formació sobre ús innovador de les TIC en la educació, essent pràcticament 225 formadors d'adults de tot Europa els que es van poder beneficiar d'aquest curs.

3. Metodologia i eines triades

Hi ha una gran varietat de teories sobre l'aprenentatge entre els dos pols oposats de les perspectives d'aprenentatge cognitiu i aprenentatge situat. Moltes d'aquestes ofereixen aspectes interessants per a entendre la labor docent, però cap n'ofereix respostes indiscutibles. En aquest context entenem que abans d'elaborar ací una altra de nova teoria, un enfocament eclèctic resulta més pràctic, ja que deixa el docent la llibertat d'ajustar els seus plantejaments a les caracterís-

tiques del context en què es troba, i açò se'ns antulla un element imprescindible. Per tant l'enfocament que proposem beu de diverses fonts.

Per a situar el nostre enfocament, a continuació detallem una sèrie de consideracions bàsiques derivades d'una mescla de teoria i d'experiència docent pròpia:

1. **L'aprenentatge ha de ser significatiu.** Segons Ausubel l'aprenentatge significatiu té lloc quan s'estableixen relacions entre els conceptes nous i els conceptes construïts prèviament pel subjecte. Hi ha aprenentatge significatiu quan la nova informació pot relacionar-se, de manera no arbitrària i substancial amb el que la persona ja sap.
2. **L'aprenentatge ha de ser actiu.** L'aprenentatge s'ha d'entendre com un procés d'exploració de la matèria, el descobriment gradual dels elements clau. Esta exploració és un procés actiu. Si l'alumne aprén fent, experimentant i per mitjà de l'activitat, si l'objectiu del procés és l'autonomia, l'individu ha d'anar assajant esta autonomia. Açò no tindrà lloc si l'estructura del curs o la metodologia formativa força a l'alumne a adoptar un paper passiu. La interacció cognitiva amb la matèria és molt important. No obstant això, una mera provisió de continguts no serveix, cal facilitar l'exploració per part de l'alumne dels conceptes expressats en estos continguts. L'aprenentatge suposa la integració de conceptes nous amb els conceptes que ja coneix l'alumne. Per tant, és necessari que els continguts vagen acompanyats d'activitats que faciliten l'“engagement” dels conceptes.
3. **L'aprenentatge és un procés social.** La interacció entre els participants en el procés d'aprenentatge, tant amb el professor com amb els altres alumnes, exposa a l'alumne a altres perspectives respecte a la matèria, la qual cosa permet veure altres maneres d'expressar els conceptes i així arribar a construir una comprensió pròpia de la matèria. L'autonomia dins d'un camp determinat pot entendre's com la capacitat de comunicar-se coherentment i de forma apropiada amb altres i açò suposa aprendre el “llenguatge” que ací s'utilitza. Les interaccions d'aprenentatge sobre els conceptes d'un camp constitueixen una manera d'assajar i aproximar-se a les pautes de comunicació típiques d'aquest camp. A més este/aquest vessant social té importants aspectes motivacionals que no han de passar-se per alt.

Els supòsits resumits dalt serveixen com a marc per al nostre enfocament. D'aquest destaquem tres conceptes que són especialment importants.

4. El concepte de la participació activa per part de l'alumne en l'activitat.
5. El concepte de la interacció social, tant com element motivacional, com a element de comprensió, com a element d'expressió i aplicació d'eixa comprensió.
6. El concepte de l'aprenentatge com a procés d'exploració.



Si el nostre públic objectiu són persones adultes en molts casos, per no dir en tots, ens anem a trobar amb un problema d'horari; per tant el *blended learning* pot ajudar a pal·liar estos problemes: la part presencial serà útil especialment a l'hora de formar grups i motivar els alumnes a participar i per a la part que no és presencial s'opta per una comunicació asíncrona.

Treballarem amb un enfocament d'aprenentatge col·laboratiu basat en la conversació. Les raons de l'adopció d'aquest enfocament van lligades a la importància de l'experiència prèvia de l'alumne en el seu procés d'aprenentatge, si permetem als alumnes utilitzar el que ja saben, si els permetem treballar amb altres aportant els seus coneixements i experiències, dirigits als objectius d'aprenentatge plantejats pel professor és quan aconseguim un aprenentatge realment significatiu. Els elements presents en aquest tipus d'aprenentatge són:

7. Cooperació: entre els estudiants i amb el professor
8. Responsabilitat
9. Comunicació
10. Treball en equip
11. Autoavaluació

La metàfora bàsica d'aquest enfocament és la conversació. Els cursos es poden entendre com a conversacions esteses en el temps, unes vegades de forma presencial i d'altres a través de les noves tecnologies. Encara que l'alumne no està permanent connectat en xarxa a l'entorn virtual, la conversació és contínua, amb l'avantatge que el temps entre connexió i connexió permet a l'alumne reflexionar sobre el que està passant.

Esta conversació és estructurada pel professor i es divideix en una sèrie d'activitats dissenyades per aquest, que faciliten l'aprenentatge per part dels alumnes. Els recursos de contingut a utilitzar, són seleccionats pel professor i dependran de les necessitats concretes dels alumnes dins del context de cada activitat. Unes activitats seran presencials i d'altres a distància, però totes han de basar-se en la col·laboració entre estudiants i la conversació i la participació activa del alumnat.

Els recursos tecnològics han de ser senzills, en part per les característiques del col·lectiu objectiu, en part perquè els problemes tècnics són la major causa de fracàs entre les solucions d'aprenentatge per mitjà de les TIC. Busquem un entorn tecnològic amigable, intuïtiu amb varietat d'eines. Treballarem a través de la plataforma Moodle. Opinem que l'aspecte més important és que la ferramenta situe la comunicació, el fòrum, en el centre de tota l'activitat.

Altres característiques del projecte que condicionen l'enfocament són:

1. Les característiques del col·lectiu: persones adultes. Estes persones solen portar algun temps sense estudiar i el seu coneixement de les TIC és limitat. Per tant l'enfocament ha de ser senzill i anticipar les dificultats que pugen



tindre. És primordial evitar possibles sensacions d'aïllament o de falta de suport que podrien portar a l'abandonament. Per tant, es planteja un enfocament híbrid amb sessions presencials per a fomentar la sensació de pertinença a un grup i prestar atenció especial a la comunicació en l'entorn virtual.

2. El projecte suposa plantejar una metodologia que s'adaptarà a diferents camps de formació i altres perfils d'alumne.

A partir de l'elaboració de la metodologia vam triar els grans grups de ferramentes informàtiques que considerarem útils per a formar als professors d'adults. Aquestes foren:

- Ferramentes per a la comunicació, tant síncrona com asíncrona.
- Ferramentes d'àudio i vídeo.
- Ferramentes que permeten el treball col·laboratiu.
- Ferramentes per a compartir llocs d'internet.
- Ferramentes d'avaluació.
- Ferramentes de creació de continguts.

En tots els casos buscarem ferramentes gratuïtes, que estigueren accessibles en més d'una llengua. A més a més buscarem eines senzilles tant per a instal·lar-les com per a fer-ne ús.

Algunes d'aquestes eines van estar:

	Ferramenta	Per a què utilitzar-la amb els alumnes?
Comunicació	Skype	Resoldre dubtes, organitzar debats, plantejar preguntes, labor tutorial, millorar la socialització del grup i el desenvolupament d'habilitats socials lligades a les TIC
Àudio/vídeo	Wiziq	Crear materials, potenciar l'acostament a l'alumne
Treball col·laboratiu	Google Docs, Doodle, Google Calendar, Wikiespaces	Afavorir el treball grupal, desenvolupar competències de treball en equip, millorar la temporalització del curs, poder donar un feedback més ràpid als alumnes
Compartir llocs d'internet	Mr Wong, Delicious	Treballar fonts d'informació i la seua discriminació
Avaluació	Rubistar	Facilitar una avaluació per competències senzilla i clara
Creació de continguts	Xerte	Permet crear materials atractius

4. Curs a Lituània

L'activitat formativa planificada a Trakai, ciutat pròxima a la capital Kaunas va ser coordinada pels coordinadors de la Kaunas University of Technology i suportada per les autoritats locals, principalment en la figura de la institució regional responsable de la formació d'adults.

L'objectiu fonamental d'aquesta formació consisteix a plantar la llavor de les successives formacions en cascada als distints centres participants, dotant els docents assistents de tot un ventall d'eines i competències TIC per a millorar la formació d'adults al marc de la Unió Europea.

Analitzant més en detall l'experiència, podríem seccionar-la en tres grans àrees:

1. Eines: En aquest sentit, es van presentar un bon nombre d'eines TIC amb diferents funcionalitats, des de la creació de materials multimèdia fins a la formació on-line o mitjançant videojocs. El tret comú de totes elles era la seua pertinença al segment del Software Lliure, per la seua adaptabilitat i gratuïtat d'adquisició.
2. Metodologies: No a soles es van provar i analitzat eines TIC ja que també es van treballar les actituds i els plantejaments necessaris i apropiats per a "enganxar" els estudiants, fomentar els processos d'ensenyament-aprenentatge ampliat, tant al temps com a l'espai i per a fomentar l'aprenentatge al llarg de la vida, un dels objectius prioritaris de la Direcció General d'Educació, Cultura i Audiovisuals de la Comissió Europea.
3. Virtualitat: Com que una de les parts fonamentals de l'ensenyament obert que es pretén fomentar és la formació purament on-line o *blended* (basada en un mix de formació presencial - on-line), es van tractar les estratègies per a dinamitzar els cursos virtuals així com els EVA (Entorns Virtuals d'Aprenentatge) que els donen suport o les eines disponibles per a la comunicació, tant síncrona com asíncrona.

Durant els tres dies que va durar el curs, va ser totalment enriquidora la convivència amb els docents dels altres països on cadascú aportava matisos a com aconseguir motivar els alumnes, comunicar-se amb ells i generar dinàmiques de creació de coneixement de forma col·laborativa, tot això mitjançant les TIC. Variables com la dotació hardware dels centres, la disposició o no de connexió de banda ampla, la qualitat d'aquesta i la disposició o no d'adoptar software lliure, van resultar totalment determinants a l'hora de dissenyar el desplegament d'allò après al curs TC*Teacher.

Com que el fi últim del curs era la formació de formadors perquè després foren capaços de replicar aquest curs als seus llocs d'origen, es varen proporcionar tots els materials educatius emprats així com tot el ventall d'eines TIC recomanades, facilitant sobremanera la tasca per als participants.

Una volta acabat el curs, es van posar a disposició dels participants uns fòrums a la pàgina web del projecte perquè es comunicaren entre ells i es creara una comunitat de pràctica de docents “TIC powered”.

5. Curs a Florida Centre de Formació

La transferència de la formació es va realitzar seguint el sistema de formació en cascada, açò és aquells professors que reberen la formació a Lituània van ser els que impartiren els cursos a Florida.

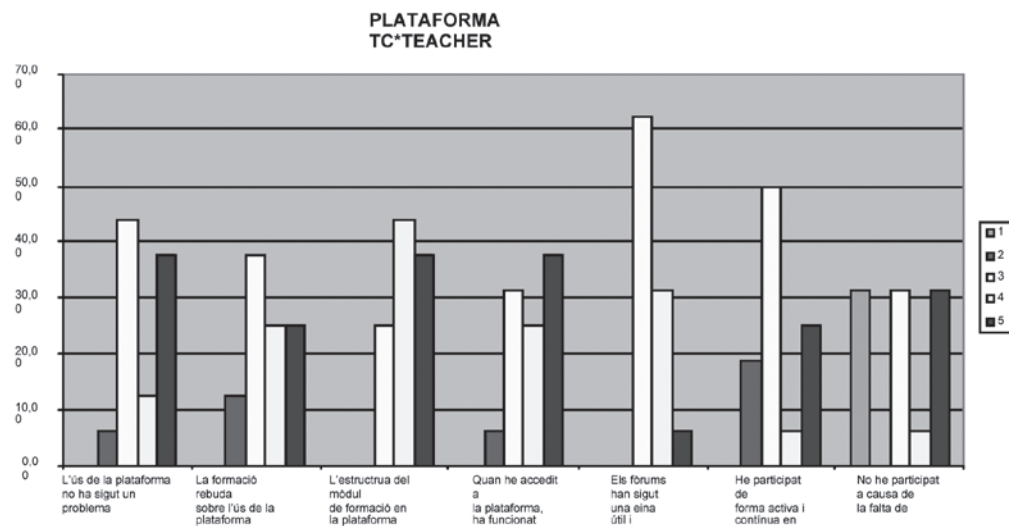
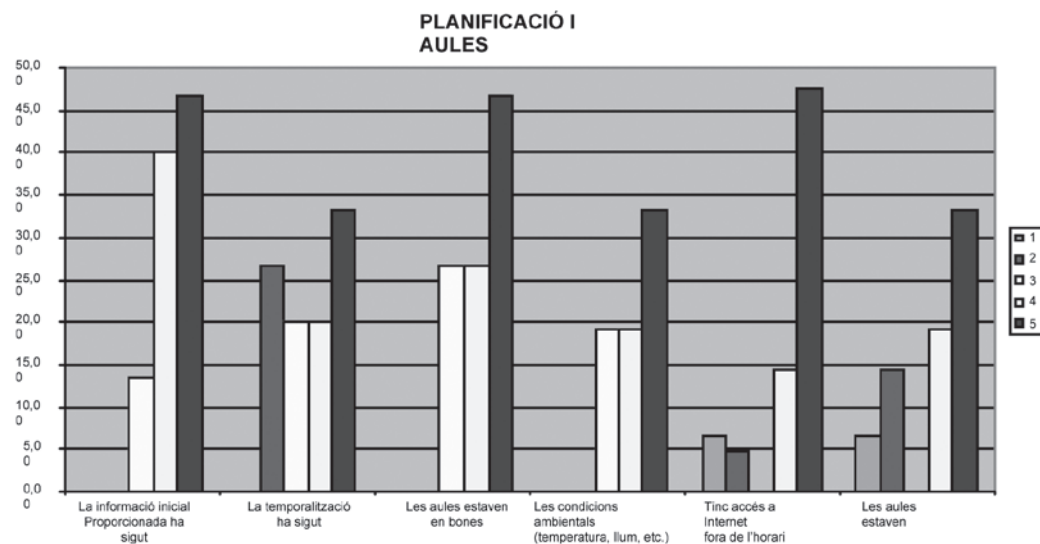
Al mes de febrer impartírem a Florida Centre de Formació dos cursos de forma simultània: un curs bàsic i un curs avançat, oberts a tots els professors i professores del diferents nivells i disciplines del nostre centre. Participaren un total de 49 professors i professores de formació reglada (universitària, cicles formatius i batxillerat) i no reglada (formació ocupacional i continua), provinents de disciplines molt diverses: informàtica, matemàtiques, física, idiomes, economia, psicologia, empresa. 16 feren el curs avançat i 33 el bàsic.

Als dos cursos es treballà la part de metodologia col·laborativa utilitzant les TIC i la utilització del Moodle, al curs bàsic es treballaren les següents ferramentes: Skype, Google docs, Google calendar, Doodle, Wiziq, Mr Wong, Delicious y Rubistar. I al curs avançat es treballà Xerte, l'ús dels videojocs com a instrument d'aprenentatge i el Rubistar.

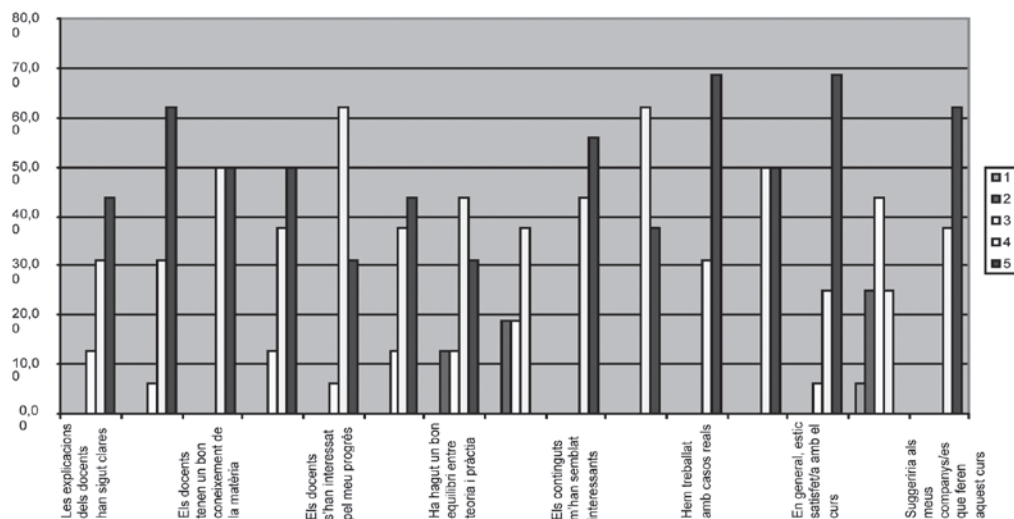
La metodologia als dos cursos va ser la mateixa, de primer una classe presencial sobre metodologia i ús de la plataforma Florida Oberta i la resta del curs e-learning amb activitats de col·laboració i aprenentatge a través de la conversació i l'ús de les ferramentes aplicades a la pràctica docent. Finalitzàrem amb una sessió d'avaluació conjunta.

L'última activitat dels dos cursos va ser un qüestionari d'avaluació sobre el curs, els principals resultats van ser:





AVALUACIÓ DEL CURS PILOT



Incloem algunes imatges dels cursos:

Curs bàsic



Curs avançat



6. Conclusions

La nostra experiència ha estat molt positiva, amb un cost relativament baix hem aconseguit que part dels nostres docents milloren les seues habilitats TIC, molts del que feren el curs bàsic ens han demanat l'avançat. Una part important del professors i professores que participaren als cursos han inclòs algunes de les ferramentes a la seua pràctica diària.

I tots han desenvolupat una major sensibilització vers les noves tecnologies en la formació dirigida a adults utilitzant metodologies actives, bé per a treballar en entorns e-learning o *blended learning*, bé com a complements d'una formació presencial que millora la nostra docència i facilita el procés d'aprenentatge del nostre alumnat en fer-lo més participatiu.

Coneixem que l'experiència de la resta de socis participants al projecte TC *teacher ha estat igualment positiva, ells també han utilitzat el sistema de formació en cascada per a transferir el coneixement als seus centres.

Respecte a l'organització d'aquest tipus de curs és molt important la correcta temporalització de totes i cadascuna de les activitats que s'han portat a terme així com l'atenció als aspectes tècnics, i d'organització del propi professor o professora.

*El barret de copa alta on tot és possible: una experiència de diaris dialògics en l'aula virtual en la formació de mestres**

*Consol Aguilar, Alayn Arroyo, Irene Cremades, Marta Mejías i Guillermo Roig (Universitat Jaume I);
Luís Torrego (Universitat de Valladolid)*



“Crec que les cançons són una mena de bombes que exploten ordenadament. Bombes a petita escala, com trencar coses però no per frustració, no trencar qualsevol cosa i de qualsevol manera, sinó trencar portes tancades que haurien d'estar obertes, records que no mereixen existir, dies sense actitud.

Alguns diuen que les cançons o potser la música, estan fetes de preguntes i de respostes, una frase musical respon a una altra, i al seu torn les dues formen part d'una pregunta més gran que serà resposta també. Per això les cançons no són com el document infinit dels ordinadors sinó com aquest quadern, com la nostra vida: s'acaben. Responen”.

(Belén Gopegui, 2009:154-155).

“No tot és relatiu, no tot és poder, no tot ha de seguir necessàriament com està. Si ens ho proposem junts podem canviar moltes coses. No hi ha per què haver de triar entre la impossible utopia i l'actual realitat. La nova teoria crítica diu que hi ha una tercera possibilitat: desenvolupar pràctiques i teories transformadores per a aconseguir el que Freire, davant d'una repletíssima sala d'actes de l'Escola de Formació del professorat de Barcelona, va definir com fer possibles els somnis que semblen impossibles”.

(Ramón Flecha, 1997:10)

Per què una aula virtual?

Acabat el curs 08-09 volem compartir l'experiència de l'aula virtual de l'assignatura de *Didàctica del català* en la titulació de mestre/a de l'especialitat d'educació musical. L'estudiantat ha fet seua l'aula, l'ha presa i transformada. L'assignatura, que s'imparteix el primer semestre s'acaba el 10 de desembre. I, encara, l'última entrada d'una estudianta és del 25 de maig. Cinc mesos més tard continuen les ganes de comunicar (se).

Aquest article suposa la nostra reflexió a posteriori sobre els fets i s'ha anat construint al llarg del curs 2009-2010.

L'aula virtual és l'entorn virtual d'ensenyament/aprenentatge de la Universitat Jaume I (UJI). Dóna suport complementari a les classes presencials. Es basa en el programari lliure Moodle i està integrada a la base de dades de gestió acadèmica de l'UJI. El moodle ajuda el professorat a crear comunitats virtuals d'aprenentatge cooperatiu i complementa l'entorn presencial (Margelí-Muria, 2008).

* Traducció: Joaquín Martínez Ortiz.

Des del principi vam decidir en assemblea com volíem treballar, Consol va proposar els diaris dialògics (Aguilar, 2007) i els vam triar com a recurs de treball. Allà es recullen les experiències realitzades a classe, els llibres i articles llegits i també les experiències que fora de l'aula conformen la vida de l'estudiantat i que podem relacionar amb l'assignatura, vinculant així l'experiència acadèmica amb la vida quotidiana, la cultura acadèmica i la cultura popular. I a l'aula virtual. El vam votar (es va consensuar per unanimitat) i vam discutir perquè, com assenyala Freire (2001:37):

“Per què no discutir amb els alumnes la realitat concreta a la qual cal associar la matèria el contingut s'ensenya (...) Per què no establir una “intimitat” necessària entre els sabers curriculars fonamentals per als alumnes i l'experiència social que tenen com a individus”.

En el temps han existit diverses propostes d'utilització dels diaris com a recurs de desenvolupament personal i professional i com a instrument d'investigació-acció, i s'han utilitzar en els processos de formació de professorat destacant la seua potencialitat com a recurs de reflexió, autoconeixement i la seua potencialitat expressiva i comunicativa. Ja des de Freinet, que reconeixia Decroly com a únic precedent fins Zabalza (2004) per exemple.

A través dels diaris dialògics, penjats cada dia a l'aula i oberts a qualsevol visitant que volgués compartir-la, hem reflexionat sobre la nostra pràctica en les classes presencials i reformulat des de la teoria des de quatre punts bàsics units a l'aprenentatge dialògic: la reflexió sobre l'acció i la discussió entre grups d'iguals, la igualtat des de la diversitat, el treball cooperatiu i solidari i la inclusió d'altres veus i col·lectius que treballen des d'una concepció radical de la democràcia.

El nostre propòsit ha estat possibilitar una forma de pràctica compromesa que iguala l'aprenentatge i la formació de ciutadans i ciutadanes crítics, una forma d'entendre l'assignatura des d'una concepció de la cultura dinàmica i transformadora. I l'aula virtual ha estat un recurs fantàstic. Com evidència Jordi Adell (2001,12-13):

“Les NTIC porten implícit un model docent basat en la investigació i l'aprenentatge descentralitzat i autònom, formant xarxes distributives, garantint l'accés a les fonts primàries (sense massa mediació), redefinint els rols tradicionals, etc. Un exemple d'aquesta rigidesa és la manera en què la universitat literalment es “càrrega” la innovació didàctica. Com s'avaluen els coneixements adquirits durant l'estudi de l'hipertext? I d'un procés de recerca, selecció i anàlisi d'informació sobre un tema determinat per internet? Què passa quan el docent o la institució ja no defineixen el coneixement valuós? (...) No obstant això el camí no és fàcil: les organitzacions tendeixen a fagocitar i integrar les innovacions si pertorba a



la resta d'elements (i aparentment redueix la seua efectivitat) o l'equilibri de poder intern fins a fer-la irrellevant, irreconeixible o innòcua per als qui tenen el poder. Les innovacions que amenacen l'hegemonia de poder tenen una vida molt curta, encara que, en nombroses ocasions es tracta de “danys colaterals” no previstos inicialment”.

Perquè mentre ja s'ha encunyat el concepte 2.0 que intenta diferenciar-se d'una presumpta web1.0 corresponent a l'anterior a 2004 (Penya-Córcoles-Casado, 2006:2), es parla de programari social i d'aprofitament de la intel·ligència col·lectiva per a produir transformacions socials que beneficien a la majoria o es denuncia la esclatxa digital que genera més exclusió social mentre les nostres aules estan plenes d'estudiantat nadiu digital (nascuts a partir de 1993) i de professorat analògic i / o immigrant digital.

Cassany i Gilmar (2008:56) assenyalen les diferències que Prensky identifica entre els / les nadius digitals i les / els immigrants digitals:

Nadius digitals	Immigrants digitals
• Processament paral·lel: multitasques. • Processament i interacció ràpids. • Accés obert: hipertext. • Multimodalitat. • Connexió en línia amb la comunitat. • Paquets breus d'informació. • Aprenentatge amb joc i diversió. • Autoaprenentatge mitjançant tutorials interactius.	• Processament seqüencial, monotasques. • Processament i interacció lents. • Itinerari únic: pas a pas (lineal). • Prioritat de la llengua escrita. • Treball individual, aïllament. • Textos extensos. • Aprenentatge amb treball seriós i pesat. - Actualització mitjançant consulta física (llibres, revistes, cursos).

No obstant això la simple utilització de l'aula virtual encara desperta suspicàcies en l'entorn acadèmic. I si l'enfocament de l'aula virtual va lligat a la teoria crítica encara suscita més desconfiança. Como defensa Giroux (2008:17-20):

“El que fa que la pedagogia crítica siga tan perillosa avui en dia [als ulls dels/ les neoconservadors] és que és el centre de la seua pròpia definició es troba en la tasca d'educar els alumnes perquè es convertisquen en agents crítics que es qüestionen i discuteixen, de manera activa, la relació entre la teoria i la pràctica, entre l'anàlisi crític i el sentit comú, entre l'aprenentatge i el canvi social. La pedagogia crítica nega les mentides oficials del poder i la noció, totalment reduccionista, de ser un mètode.(...) La pedagogia crítica obri un espai en el qual els alumnes

i les alumnes haurien de ser capaços d'assumir el seu propi poder com a agents crítics ; proporciona una esfera en què la llibertat sense condicions, una llibertat per a qüestionar i afirmar, és bàsica per als objectius de la universitat, o fins i tot de la pròpia democràcia.(...) Establir connexions entre l'educació i la possibilitat d'un món millor no és una recepta per a l'adoctrinament, més aviat marca la diferència entre l'acadèmic com a tècnic i el professor com un educador que medita sobre el seu paper i representa una mica més que un instrument d'una cosmovisió aprovada, assentada i autoritzada oficialment. (...)

La democràcia no pot funcionar si els ciutadans no disposen d'autonomia, d'independència i d'un criteri propi, qualitats indispensables per als alumnes i les alumnes si van a fer judicis i eleccions vitals sobre la seua participació i contribució a les decisions que afecten la vida quotidiana, a la reforma institucional i a la política governamental.”

El coneixement de l'estudiantat i els diaris dialògics

Guillem va penjar a l'aula una cançó d'Alice Cooper, *School's Out* en la qual l'estudiantat opina que no tenen cap alternativa i que, per això, han de fer molt de soroll. Com defensa Ramon Flecha (1997:2): “és important que sempre tinguem en compte que amb cada aspecte de la nostra activitat estem o bé promocionant o bé contrarestant l'actual procés de dualització social, a més d'anar posant els nostres estudiants a l'un o l'altre costat d'aquesta”.

La classe d'estudiants de tercer de l'especialitat d'educació musical ha demostrat que pot fer-ho, pot fer molt de soroll i, a més, transformar-lo en notes, en melodies, en ritmes que conjuguen cinema, publicitat, cançons, poemes, curtmètrages, il·lustracions, musicals, cinema, teatre, còmic, blocs, música, dansa, expressió corporal o imatge entre altres coses i, de ben segur, generaran noves possibilitats de transformació de les seues aules, noves alternatives obertes a infinites possibilitats, un efecte multiplicador.

Els diaris reflecteixen les preocupacions de la classe, els interrogants que generen els debats i els arguments i contraarguments amb què es teixeixen. Perquè com destaca McLaren (1984:269-270):

“Qualsevol currículum emancipador ha de subratllar l'experiència estudiantil, que està íntimament relacionada amb la formació de la identitat. Els educadors crítics necessiten aprendre com aprendre, com comprendre, afirmar i analitzar aquesta experiència. Això significa no només comprendre les formes culturals i socials mitjançant les quals els estudiants aprenen a definir-se a si mateix, sinó també comprendre com utilitzar aquesta experiència dels estudiants en formes que ni l'accepten sense raons ni la deslegitimen. (...) El coneixement escolar mai parla per si mateix, és cons-

tantment filtrat per les experiències ideològiques i culturals que els estudiants porten a l'aula. Ignorar les dimensions ideològiques de l'experiència estudiantil és negar els coneixements previs a partir dels quals aprenen, parlen i imaginem els estudiants".

Recordem també que des del CREA (Aubert i altres, 2009:85) es defensa:

"El coneixement que resulta d'un diàleg igualitari entre persones d'entorns i perfils molt diferents és més profund i més útil a totes les persones. El coneixement creat en relacions on són majoritàries les interaccions dialògiques recull més punts de vista des de condicions d'igualtat i, per tant, és capaç d'atendre més realitats i transformar les existents perquè siguin més inclusives(...) Des de la perspectiva comunicativa, el professorat ha de saber desenvolupar interaccions amb l'entorn i els processos de creació de significat que es donen en aquest, posant l'èmfasi en la igualtat i en allò comunitari, en un conjunt d'accions en què la formació no es restringeix a la relació professorat-alumnat sinó que engloba el conjunt de l'entorn social i cultural".

Cada dia cal penjar a l'aula una reflexió dels grups reduïts en què s'ha dividit la classe, sobre la teoria que cal treballar, i aquestes opinions es debaten en l'assemblea plenària en cada sessió de classe. També es realitzen pràctiques o tallers en grup que estan integrats per persones que pertanyen a diversos grups-reduïts per a enriquir el discurs des de la diversitat. Posteriorment, si així ho desitgen, els grups poden modificar el text penjat pel grup-reduït enriquint-lo amb les aportacions del debat de plenari d'aquest dia. Els temes de debat diaris de cada sessió a l'aula virtual exploren i amplien el contingut teòric debatut. Tota la informació és sempre pública i compartida.

La nostra ubicació per a treballar les habilitats lingüístiques bàsiques s'inspira en investigacions i pràctiques lligades a l'opció crítica.

Daniel Cassany i Cristina Aliaga, des de la proposta sociocultural, destaquen algunes idees bàsiques (2009:20-21):

1. La pràctica lectora es vincula encara més amb l'entorn social de l'aprenent/a, treballant i discutint textos de l'àmbit més proper per a mostrar l'interès i la utilitat social de la lectura com, per exemple, material autèntic sense adaptar (tríptics, cartells, publicitat...).
2. S'integra l'escriptura amb la resta de codis, com la imatge estàtica o en moviment, el so, els gràfics. Es treballa amb textos multimodals (webs, revistes, còmics) i es relaciona l'escrit amb la parla quotidiana i continguts interdisciplinars pertinents.
3. S'adopta una actitud crítica, comprendre requereix construir el contingut i descobrir la ideologia del text. També es fomenta la discussió personal i l'elaboració d'idees pròpies.



4. Es discuteixen les pràctiques lletrades establertes “perquè s’assumeix que no són” naturals “sinó que reflecteixen les relacions de poder i les jerarquies socials de la comunitat. Ja que es persegueix la justícia i la igualtat, es proposa donar-hi el poder a l’aprenent perquè desenvolupe les seues pròpies pràctiques, amb la seua ideologia pròpia dialogant o resistent”.

I des de la perspectiva dialògica (Aguilar, Alonso, Padrós i Pulido, 2010:32-33):

“La lectura dialògica (Soler, 2001,2003) és una nova forma d’entendre la lectura: no es centra únicament en el procés cognitiu de l’alfabetització, sinó que ho engloba dins d’un procés més ampli de socialització en la lectura i de creació de sentit sobre la cultura amb les persones adultes de l’entorn. El paper central que l’aprenentatge dialògic (Racionero i Valls, 2007; Aubert *et.al.*, 2008) atorga a les interaccions ens porta, en el cas de la lectura, a anar més enllà de les concepcions centrades en el procés que s’estableix entre una persona i un text escrit. (...) La lectura, des d’aquesta perspectiva dialògica, està contextualitzada i suposa una comprensió compartida; promou la reflexió crítica i facilita major adquisició de competència, és motivadora i té sentit per a les persones que estan en interacció en el marc d’un diàleg igualitari”.

Des d’aquesta perspectiva cal destacar seguint Lier i Soler (2003):

1. La concepció de la cultura com un espai de producció de coneixement, valors i significats, en el moment de la creació i també de la recepció lectora.
2. L’existència de referents que poden ser compartits i contrastats per a la millor comprensió i gaudi de les obres, en contrast amb la consideració elitista i monolítica de la cultura.
3. La defensa de l’igual accés a la cultura popular i als clàssics, així com les seues respectives dignitats, promovent la comunicació cultural entre coneixement popular i acadèmic.

Des del CREA també s’evidencia la *desmonopolització del pensament expert*, és a dir un fenomen que qüestiona el monopoli del saber pels i les professionals (Aubert i d’altres, 2009:31-32):

“En l’actual societat de la informació, és a través del diàleg amb les persones” no expertes “com és possible el desenvolupament de les teories més inclusives i científiques. No hi ha persones expertes que tinguin tot el coneixement social i cultural necessari per a realitzar propostes eficaces per a totes les persones. Tots i totes podem aportar arguments des de les nostres diferents experiències i recursos culturals. (...)”

La informació, el coneixement, ja és públic, gratuït i fàcil d’aconseguir. Els i les estudiants ja estan accedint a la Xarxa, baixant informació i portant aquest coneixement a l’aula. Volen fer-ho públic i negociar els significats que el professorat



presenta amb els significats que han aconseguit i reflexionat des de la seua pròpia experiència i a través de les seues pròpies consultes. És la idea de la indagació dialògica a les classes descrita per Gordon Wells (2001). Les aules no són espais que es mantinguen al marge dels processos de desmonopolització del coneixement expert. El Dialògic que s'ha inserit en les nostres vides també ho ha fet en la forma com s'ensenya i s'aprén en la societat de la informació”.

Cèsar Coll (2005:6) també evidencia els riscos lligats a aquesta possibilitat: “el risc de perdre's en la navegació a través dels vincles que relacionen les diferents unitats textuais fins a naufragar en un oceà d'informacions inconnexes i sense sentit. I sobretot exigeix, per poder ser utilitzada de manera eficaç pel lector, l'aprenentatge i el domini de nous sabers, de nous coneixements i habilitats”.

I assenyalà, seguint Julie Corio (2003), els quatre elements fonamentals implicats en la comprensió lectora que cal tenir en compte en l'alfabetització en la societat de la informació, necessaris per a treballar la comprensió de textos escrits a internet, diferent de la comprensió de textos escrits en altres suports (Coll, 2005:8):

- 1) El procés de comprensió que el lector/a ha de dur a terme (els seus objectius i motivacions, les competències i habilitats requerides per a extreure i construir significats a partir dels textos, els suports i ajudes a la comprensió, etc.)
- 2) El tipus d'escriptura dels textos que són objecte del procés de comprensió (textos no lineals o hipertextos, textos multimèdia i textos interactius que requereixen processos cognitius específics per a generar significats).
- 3) Els objectius, condicions i naturalesa de les activitats i tasques de lectura (la recerca d'informació a internet, el treball col·laboratiu en xarxa, la comunicació electrònica en les seues diferents variants de correu electrònic, missatgeria instantània, xats, etc.)
- 4) El context sociocultural en què té lloc tot el procés de comprensió (contextos d'estudi, de treball, d'oci, de consum, de mobilització social i ciutadana, de gestió administrativa, de comunicació, de col·laboració interpersonal, etc.).

Per tant, afirma, és molt probable que els coneixements, habilitats i competències implicades en el que significa estar alfabetitzat-a digitalment varien de manera significativa en funció dels textos, les activitats i les pràctiques socioculturals de referència (Coll, 2005:8).

I Colin Lankshear i Michele Knobel afirmen ((2008:81):

“Els alfabetismes són” formes socialment reconegudes de generar, comunicar i negociar continguts significatius mitjançant textos xifrats en contextos de partici-

pació en Discursos (o com a membres de Discursos). Per això les activitats de bloguejar, escriure *fanfic*, produir *manga*, utilitzar *memes*, *photoshop*, pràctiques de vídeo *anime* de música (AMV), utilitzar *podcats* i *vodcats* i participar en jocs són *alfabetismes*, com escriure cartes, redactar un diari, mantenir enregistraments, fer un *zine* en paper, llegir novel·les, prendre notes durant conferències o presentacions i llegir horaris d'autobusos.”

També Cassany i Sanz (2009:21) exposen:

“Els estudis de comunicació mediada per ordinador (Herring, 2001) distingeixen els gèneres *sincrònics*, com el *xat* i *els jocs de rol*, en els quals els interlocutors interactuen en temps real, dels gèneres *asincrònics*, com el *correu electrònic*, *el fòrum* i *la web* (i el *blog*, el *fotolog*, el *videoblog* o la *Wiki*), en els quals no hi ha coincidència en línia”

Encara que cada gènere té trets gramaticals, lèxics, discursius i pragmàtics propis hi ha característiques comunes. Algunes d'aquestes característiques són (sic) (Cassany-Sanz, 2009:21-22):

- L'accés a grans quantitats de documents, procedents de tot el món (i, en conseqüència, de diferents cultures, ideologies, ètnies) en diverses maneres, idiomes, gèneres i formats.
- La *multimodalitat*: l'escriptura integra l'àudio (parla, música, soroll), la imatge (estètica o en moviment), les icones o les reproduccions virtuals, creant textos complexos, com un blog, una portada de diari digital o un fòrum (Kress, 2003).
- La *hipertextualitat*: els vincles o *links* relacionen directament diversos documents llunyans d'un mateix text, amb un accés instantani, facilitant que l'autor/a /lector/a trie el seu propi itinerari per a processar el text.
- La *multitasca*: l'organització de la pantalla i diversos recursos (minimització, barra d'inici, interfícies amigables, etc.) Permeten processar els discursos en paral·lel o al mateix temps, al contrari de la lectura-escriptures en paper, que es fa en sèrie.
- L'*autoaprenentatge*: Internet afavoreix l'aprenentatge autònom en línia amb recursos sofisticats com els tutorials, els fòrums d'ajuda, les preguntes més freqüents, les barres de navegació o els successius nivells de dificultat d'un joc o programa.
- La *cooperació*: autors/es i lectors/es col·laboren, comparteixen recursos i experiències, ajudant els uns als altres i creant autèntiques comunitats d'aprenentatge, que faciliten l'aprenentatge i el desenvolupament de cada membre.

Respecte a aquest últim punt Cassany i Sanz posen com a exemple que el seu article ha estat elaborat en línia, usant diferents mitjans com correu electrònic o

documents compartits. Nosaltres també hem construït el nostre article intercanviant conferències en web, documents, els nostres textos que s'anaven acoblant i compartint. Gràcies a internet hem pogut fer-ho estant les vuit persones en llocs tan distants com Valladolid, Segòvia, Castelló, Varsòvia, València o Benicarló.

La veu de l'estudiantat: contar el que es viu

A continuació es recullen algunes de les opinions penjades a l'aula des dels diferents grups-reduïts. Opinions que responen a les persones que integraven la classe: Gràcia, M. Carmen, Joan, Teresa, Susana, Diego, els tres Victor, Paola, Silvia, Pere, Aitana, Raquel i les tres Marines, Alayn, Lara, Elisabeth, Jacobo, Guillermo, Joan, Sergio, Ruth, Oliver, Roger, Anna, els dos Hèctor, Sara, Cristina, Marta, Lledó, Arantxa, Eva, Maria Pilar, Jordi, Carles, Pere, Victòria, Begoña, Sandra, Patricia, María del Mar, Saray, Beatriz, Almudena i Llum. De totes i tots ells és la veu que a continuació s'hi plasma.

Les expectatives amb què comença l'estudiantat després de consensuar en assemblea el que anàvem a fer al llarg de l'assignatura són bones perquè han pogut decidir amb veu i vot, han pogut participar en la presa de decisions. Així trobem "El programa ens ha semblat a la totalitat del grup molt atractiu i esperem que siga així". En el debat sobre el tema reflecteixen en el seu diari: "No ens agraden les classes magistrals i poc participatives, preferim els debats en petit o gran grup, en què tot el món participem o intentem participar en l'aprenentatge, aportant cada un/a les idees que considera necessàries per a obtenir entre tots un coneixent major i poder argumentar les nostres decisions. Som ensenyants, i entre altres, un dels objectius que hem d'afavorir a l'aula és educar ciutadans/es dialògics, que puguin aprendre d'altres companys/es i treballen igual o millor de manera grupal que individualment, afavorint el treball cooperatiu".

En un altre diari es recull la necessitat de controvèrsia i transgressió perquè consideren necessari "qüestionar els coneixements que se suposen correctes, perquè és quan podem aprendre més, principalment d'aquelles persones que no pensen com nosaltres". És a dir, se subratlla la riquesa vinculada a la diversitat. I un altre diari destaca la necessitat de posicionar-se, de reflexionar des d'on ens situem com a docents i com a persones. També s'assenyala la necessitat d'estar informats/es i de "transmetre la nostra percepció a l'alumnat".

Un altre grup defensa que "cal ensenyar a les aules a detectar els valors que no són correctes ni democràtics, i ajudar l'alumnat a tenir una ment una mica més crítica, que siguin ells i elles els que opinen i extreguen conclusions, i a partir d'aquí, actuen".

Una de les estudiantes ho expressa així: "Molts dels textos que hem llegit durant el curs m'han fet reflexionar i veure les coses amb uns altres ulls, per exem-



ple, els contes. A més les aportacions dels companys/es també han estat enriquidores i interessants i donaven per a pensar molt. Tot això m'ha servit per a tenir una ment més oberta i estar disposada a buscar noves eines per a afavorir el desenvolupament crític del meu futur alumnat”.

A mesura que avança el curs la competitivitat es va transformant en complicitat. Així ho descriu un dels grups: “anteriorment en les classes hi havia molta competitivitat en lloc de compartir les coses, però actualment cada vegada va augmentant més l'actitud dialògica entre les persones, el que ens fa tenir molta empatia i confiança entre la resta de companys/es”.

I també ho expressa així un altre grup: “parlem del clima de competitivitat de la universitat. És comú mirar als companys i companyes com a futurs competidors, en lloc de com a persones amb les que pots compartir coses i que poden ajudar-te”. Per això defensen que cal implicar-se en l'activitat aportant tot allò que cadascú i cadascuna poden i complementar-se amb el que aporte la resta del grup.

Els grups són conscients que el seu treball millora cada dia i així ho evidència un dels grups: “encara que el resultat d'avui siga molt millorable, si comparem amb el principi de l'assignatura sí que podem veure una progressió en els diaris molt favorable. L'únic que ens falta és costum, costum en aquest tipus de dinàmiques i també costum a treballar amb l'ambigüitat. Diem ambigüitat perquè d'un mateix text extraïem diferents punts de vista, reflexions... fins ara només podíem fer les coses bé o malament. Ara tenim més diversitat d'opinions, per tant hi ha més enriquiment. D'altra banda hem volgut reflexionar sobre la repercussió d'aquest tipus de dinàmiques no només com a alumnat, també com a futur professorat”. I un altre grup vindica el discurs com un instrument d'acció social i no com un mitjà de perpetuació del poder.

També en la classe, des de diversos grups, s'evidència la necessitat d'afrontar reptes amb curiositat i no amb por i assenyalen: “si en realitat volem transformar alguna cosa, hem de tenir veu i vot per canviar les coses”. I afirmen: “l'educació és un bé social que entre tots i totes hem de construir i no és un bé econòmic que només uns pocs poden dominar”. Per això en el debat un dels temes que els inquieten és saber “si nosaltres com a mestres ens acomodarem una vegada aconseguida la plaça i, encara que diguem que no, alguns diuen que una vegada ja et veus amb un futur pots acomodar-te i et prepares menys les classes, o deixes d'innovar i passes a la rutina de tots els dies”.

A un altre grup el preocupa molt tenir clar quins valors i conceptes vehicularan en el currículum de l'aula i defensen que “el currículum pot afavorir la lluita contra la marginació i la discriminació (...), cal fer que l'alumnat aprenga i s'involucre en la construcció del seu propi coneixement, els valors i les raons sobre els quals

se sosté, i educar des de la capacitat crítica davant la realitat”. Per això consideren necessari estar en constant evolució i innovació i “intentar crear una consciència col·lectiva per a reforçar-nos els uns als altres i per a aconseguir més recursos i més eficiència en el treball”.

Conclouen “vivim en un món heterogeni, multicultural on interactuen diverses cultures. Si tots sabérem valorar la riquesa i la diversitat de la nostra societat no hi hauria aquestes infravaloracions que reforcen el racisme i l’odi al diferent, que constantment el cataloguen en un marc on tots els valorem de manera idèntica”.

L’avaluació del treball

Els criteris per a avaluar a cada grup-reduït van ser consensuats per tot l’estudiantat en assemblea i aquesta és la seua reflexió final:

- La implicació del grup cap al diàleg. Tots els/les membres del grup s’han d’implicar en el grup i dialogar sobre tot el que tracta el grup. Així vam reunir una diversitat d’idees que ajuden a argumentar els coneixements que es construeixen i /o (re)construeixen.
- Adequació dels diaris al que es narra. Al llarg de l’assignatura s’ha vist una evolució en els diaris. Al principi només reflectien el que s’havia dit o fet a classe, però posteriorment es reflexionava i, sobretot, es considerava l’opinió de tots els/les membres del grup per a abordar el treball.
- Els diaris han d’estar elaborats, tenir continguts coherents i organitzats.
- Organització grupal. Cal compaginar horaris, tractar les diferents idees... però el diàleg ha estat l’eina que hem utilitzat per a poder solucionar els conflictes que se’ns han anat presentant.
- Dinàmiques interpersonals. Les relacions intersubjectives del grup han evolucionat; al principi gran part dels grups-reduïts ja ens coneixíem però treballar amb una altra gent ens ha ajudat a descobrir altres formes alternatives de treballar.
- Inquietud intel·lectual. S’ha mostrat un gran interès pels continguts de l’assignatura en la participació a l’aula virtual, ja siga penjant coses o llegint/mirant, relacionant i contestant als diferents textos que s’han penjat.
- Reflexió. No només hem tingut en compte aquelles coses que hem donat a classe, sinó que hem estat capaços de dur a la pràctica.
- Responsabilitat compartida. En formar part d’un grup cada membre té unes responsabilitats que ha de respectar per a realitzar un treball grupal i sent respectuós/a també amb els companys/es, s’aconsegueix un treball cooperatiu.

- Resolució de conflictes. Hem d'utilitzar el diàleg per a resoldre els conflictes. Un primer pas és reconèixer el conflicte i el següent és canviar la situació buscant una alternativa, perquè a més d'admetre el problema hem d'actuar per a solucionar-lo i obtenir-ne una millora.
- Consens grupal finalment procés individual. És difícil arribar al consens per això hem de buscar punts en comú. Idees compartides per a partir d'aquí i no d'aquells punts que ens distancien. Totes les aportacions s'han considerat vàlides, qualsevol ha pogut expressar la seua opinió sobre tots els temes a classe, i a partir d'aquí s'ha generat el debat, arguments i contraarguments des de la raó i no des de la força.
- Autogestió. Cada grup ha resolt els conflictes interns, ha estat necessari reflexionar sobre el que passava, respectant les diferents visions per a arribar a una solució.

I aquestes són algunes de les opinions reflectides en els diaris sobre l'avaluació, com la del següent grup: “la nostra avaluació ha estat una de les reunions de grup més enriquidores i interessants perquè hem repassat tot el que hem fet i après al llarg del curs (...) hem avaluat si aquest treball ha produït un canvi en nosaltres (...) Al principi ens resultava difícil elaborar els diaris perquè mai havíem treballat d'aquesta manera i ens costava (...) A més al principi pensàvem que el resultat havia de ser consensuat i, per això, ens resultava tan difícil, perquè era gairebé impossible a causa de les diferents opinions que sorgien. Però després ens vam adonar que el resultat del diari no havia de ser el consens de totes les opinions, sinó que havia de plasmar totes les diverses opinions que sorgien en el grup a l'hora d'elaborar i també dels debats que sorgien entre els diversos grups”.

Un altre grup destaca: “Hi ha molta gent que ha llegit i seguit totes les aportacions dels companys/es i, a partir d'aquí, ha reflexionat i modificat molts dels punts de vista que creia tenir clars. Per a nosaltres això és tan important o més que l'escrit, encara que no quede plasmat en cap document”.

També escriuen: “Sempre havíem pensat que la millor manera d'avaluar el que s'havia après era mitjançant un examen, en el qual l'alumne/a reflectira el que sabia (aprés de memòria uns dies abans). Però després d'aquest procés, d'analitzar i de veure els resultats obtinguts ens hem adonat que és una forma de treballar que dona millors resultats i que es basa en l'aprenentatge dialògic. Potencia el treball cooperatiu, enriquint molt la nostra formació, que també és essencial en la vida diària. Ens ha fet reflexionar sobre moltes coses bàsiques de la nostra vida quotidiana”.

Així mateix evidencien la importància de l'autoavaluació: “dóna peu a la reflexió, a la meditació i sobretot a aprendre encara més. També ens ha agradat molt buscar entre tots i totes els ítems a avaluar, creiem que és una bona experiència

i que estaria molt bé posar-la en pràctica a la nostra aula com a docents el dia de demà “. I: “del procés d’avaluació ens ha impactat avaluar a partir de 10. Encara que sembla mentida ningú ens havia avaluat mai així. Ens sembla una forma molt positiva i instructiva que ens agradaria tenir en compte quan haguérem d’avaluar el nostre alumnat. No partir del 0, sinó del 10”.

El percentatge de l’avaluació que tothom havia d’argumentar era del 70% la professora i del 30% l’estudiantat. L’estudiantat també avalua el treball de la professora.

Altres veus: nòmades virtuals

També a la nostra aula rebem visitants assidus, nòmades virtuals com Luís Torrego que ens deixava missatges optimistes: “al principi escribieu, en general, en el vostre paper d’alumnes políticament correctes, com esperant veure què passa. Però, a poc a poc, heu abandonat el paper de “jo sóc aquí, sense moure’m, perquè m’ensenyen. (...) m’agrada això que us poseu formals i digueu que la discussió s’ha centrat en temes que ens interessin com a estudiants, però també com a futurs docents i ciutadans que pertanyen a una societat. I recórrec els fòrums quan parlu de conflictes en el grup de treball -i ho feu amb tant d’encert com per plantejar la diferència entre grup de treball i el treball cooperatiu, quan dieu que heu estat tractant el tema de Bolonya o quan discuteu sobre formes d’avaluació (...) està ben clar que creixeu en curiositat, que us plantegeu qüestions educatives i socials fonamentals, que us aneu fent com a educadors i educadores. I això és fonamental perquè l’educació ha de conduir a l’autonomia, a la creació de condicions que permeten a una persona “fer-se obra de si mateix”, com deia ja Pestalozzi en 1797. Així és que qui ensenyarà millor que vosaltres, que us plantegeu aquest món i l’educació com a coses no fetes, com una cosa que es pot sotmetre a revisió. Ah! I us felicite pel valor de reflectir els vostres propis punts de vista i per anar construint un diàleg lliure i igualitari. Algunes persones són valentes i decidides i això és molt important. Recordeu que els grans de l’educació són persones que en un moment determinat s’han atrevit a anar en direcció oposada al pensament comú.”

I Luís rebé respostes que reflectien que els havia sorprès que les seues opinions reflectides a l’aula, foren valorades, per exemple Sara explicava: “És curiós que persones llunyanes a la nostra classe, s’interessin pel que fem. M’encanta aquest escrit, perquè motiva, perquè recalca que això no és una tasca i ja està, sinó que són formes de veure la vida, idees, curiositats que ens porten a veure la docència des d’un altre punt de vista més reflexiu i més crític, sense deixar d’aprendre i, a més, mitjançant els temes que a nosaltres ens interessin”.

Aquesta és la seua reflexió sobre la seua experiència a l’aula virtual:

“Vull aprofitar aquest espai per a explicar la meua impressió, que no és altra que la pròpia d'un tafaer, d'algú que de tant en tant ha fet un cop d'ull pel pany de l'aula virtual. Vaja en descàrrec meu que vaig ser convidat per Consol. La veritat és que vaig anar amb una predisposició equivocada; Consol m'havia explicat alguna cosa sobre com treballàveu, però vaig entrar com si anés a visitar un curs en línia més, creient, això sí, que tindria coses boniques i innovadores. Ho vaig fer, a més, en un moment de cert cansament, d'un desànim petit. Concretament, vaig entrar després d'haver assistit aquest dia a una conversa amb companys i companyes en les que hi havia un to de queixa pel desinterés de l'alumnat. Ja sabeu que a les persones adultes -a les madures, com ens diuen- ens envaeix moltes vegades el desànim davant el futur, un cert cansament del per venir.

La meua acció de “voyeur” va ser un antídote fantàstic contra aquesta desconfiança en el futur. Em vaig trobar amb un espai ple de vida, d'il·lusions, de projectes, de discussions, de trossos de somnis i també de discrepàncies. Vaig descobrir que estava davant de la definició del que és un mestre o una mestra, el professional de l'esperança, l'incansable, humil i magnífic cuidador del futur. Perquè d'això, del futur, de com es pot construir l'escola, la societat, la pròpia vida, és del que es parla la majoria de les vegades.

Em vaig trobar amb fòrums i amb aportacions plenes de vida, d'il·lusions, de ganes per descobrir facetes i angles de l'educació. La il·lusió, precisament, és el que més em va cridar l'atenció. Llegia paraules i és com si veiés la brillantor en els ulls de la persona que havia escrit. Quina altra cosa és més necessària per a qui es dedicarà a aquesta tasca bonica?

Jo crec que els mestres i les mestres, si realment ho són, són persones que prolonguen la seua infància. En el meu cas m'agradaria que es complís una trajectòria molt exigent: que el professor que avui sóc siga també el mestre que vaig ser fa anys a les escoles rurals de Segòvia i que aquest mestre haja sigut el xiquet que vaig ser. Xiquets i xiquetes raonen, però senten molt més, viuen en el territori de la infància.

Quan entre a classe, moltes vegades, necessite sentir: més que la raó necessite el cor. Tolstoi deia que a un cec li van voler explicar com era el color blanc i li deien: és com la llet, es beu el color blanc?, va preguntar ell, és com la neu, llavors és fred el color blanc?, és com el paper, cruix el color blanc, va dir el cec? Hi ha coses com el mal de queixal, l'amor, l'esperança en l'educació o la complicitat amb l'alumnat que no saben què són si no es viuen. I això passa amb la vostra classe. És molt difícil explicar com ha estat i us envege als que ho heu viscut. En qualsevol cas, jo m'he sentit com un xiquet mirant aquest joc tan bonic i tan seriós que us portàveu entre mans. Aquestes discussions que algú qualificaria d'in-



gènues -és clar, moltes d'elles sorgien des de la creença que val la pena replantar les estructures més bàsiques de l'educació- i que jo crec que són l'essència de l'aprenentatge dialògic, de l'intercanvi simètric i igualitari, són la mostra de la infantesa de la qual parle.

D'altra banda, m'ha fet molta enveja l'èxit de la meua amiga Consol i el vostre propi. I que conste que també té alguna cosa d'infantil aquest èxit que heu tingut. M'explique: en l'aula virtual es veu que les coses que dieu i que aporteu es fan per gust, que ho dieu perquè voleu, sense que vinguen forçades. Ho feu com el xiquet o la xiqueta que juguen en soledat o en companyia, però que ho fan pel simple plaer de jugar, sense necessitat que ningú els contemple, els admire, els ofereisca un premi o els amenace amb un càstig. En el vostre cas és la discussió, el debat, les ganes de compartir i de projectar l'educació i la vida, la cultura popular, el que es lliura pel gust de fer-ho.”

Una altra visitant brasilera, Flàvia Krauss (Krauss, 2010) ens va regalar el títol quan va escriure: “això és com el barret del mag, cap tot!”. I Jordi Adell des de l'UJI ens va passar vídeos i va estar en contacte amb nosaltres a través de les nostres xarrades a través del correu electrònic.

Els nostres relats

Entrar cada dia a l'aula, trobar certes qüestionades, alternatives a desafiaments, compartir els interessos de l'estudiantat, des de les orquestres de joves de Veneçuela o les faveles de Candéal a les pintades-textos del Barri del Carme de València reunides en una blog, les opinions sobre tot tipus de temes que feien créixer dits a cada un dels temes del programa ha estat una experiència preciosa. Per això una vegada acabat el curs convidem Luís a reflexionar sobre l'experiència, la nostra experiència. Les veus d'Alayn, Irene, Guillem i Marta són molt importants perquè la seua reflexió naix de l'experiència directa com a estudiants.

Com a professora Consol relata: “Ja fa quatre anys que utilitze (utilitzem) l'aula virtual com un recurs de treball més en l'assignatura presencial de Didàctica de la llengua i la literatura. Què fa una xica de procedència analògica com jo en un lloc digital com aquest? Gaudir. Perquè és genial que qualsevol estudiant pugui comunicar-se amb la resta de la classe quan vulga i que jo pugui fer el mateix. Perquè és fantàstic poder accedir a suports diferents i materials diferents, recórrer hipertextos amb diversitat d'itineraris, reflexionar sobre la fiabilitat o importància de la informació que anem incorporant... i perquè això facilita l'aprenentatge compartit, perquè cada persona selecciona la informació més rellevant per a cada necessitat enllaçant els temes de l'assignatura (cultura acadèmica) amb la seua vida quotidiana (cultura popular).

He anat emmotllant el format estàndard proporcionat pel CENT de l'UJI a les necessitats de l'estudiantat, perquè en l'aula de classe i en l'aula virtual cada estudiant té un rostre determinat i un nom propi i, a través de l'aula, es pot fomentar i ajudar a recuperar la seua veu. En les seues aportacions van deixant petjades dels paisatges que poblen, de la música que els agrada i/o interpreten, dels temes que els interessen especialment, importants i complexos, com la cultura escolar, la violència de gènere, el Pla Bolonya o la vida recollida en les habilitats lingüístiques bàsiques (escoltar, parlar, llegir i escriure). Vida projectada en les seues paraules a través de relats de vida bells, textos interessants, divertits, intel·ligents, de vegades embolicats en còmics o en cal·ligrames, també en poemes preciosos que escriuen en la seua vida quotidiana i que els pegen per a compartir-los amb la resta de la classe. Totes i tots hem construït també, des d'aquests textos, una relació humana plena de sentiments compartits, per exemple quan els i les estudiants llegeixen els seus textos a la resta de la classe dels afectes i l'empatia creixen nodrits per les emocions. I, després, es reflecteix en l'aula virtual.

Textos, molts textos, que recullen les seues reflexions sobre el contingut de l'assignatura relacionant-lo amb els seus propis interessos; lectures dialògiques construïdes des de la intersubjectivitat per a crear el sentit textual... totes i tots ens enriqueix nodrint-nos d'aquesta diversitat. I, a més, podem fer-ho de manera relaxada, compartint la feina, amb humor, perquè pensem que el que va escriure Rodari en els anys setanta continua tenint vigència: que una de les idees més difícils de combatre és que l'educació de la ment ha de ser una cosa tènica. I avui al llarg i l'ample de tot el sistema educatiu encara un nombre important de professorat no entén l'estudiantat quan diu que li agradaria aprendre divertint-se. Creuen que el que demanen és gresca. I no, perquè el que ens diverteix és el que ens motiva a preguntar i a preguntar més coses, el que ens sedueix perquè volem saber més, descobrir altres significats, el que ens gratifica perquè va lligat al que necessitem saber. Perquè, com diu Luís, la passió també ha d'estar en l'educació.

Els textos són objectes de discussió i de diàleg, com assenyalen Giroux i McLaren (1990) els textos s'elaboren socialment a partir d'un nombre disponible de discursos. I podem i hem d'afavorir que l'estudiantat identifique les contradiccions i els buits dels textos, que puguen situar-los en termes dels interessos que mantenen i legitimen, que descobreixen que un text fomenta determinades opcions i en silenci d'altres. També que els textos són oportunitats per a (re)lectures i (re)escriptures, per a noves crítiques, per a ajudar a les transformacions socials. I també a les transformacions personals.

M'ho he passat molt bé. He après moltes coses. I l'estudiantat s'ha guanyat el meu respecte per mantenir fins al final la seua elecció: treballar des de la propos-



ta dels diaris dialògics. Perquè n'hi havia d'altres, més fàcils, més conegudes, però van triar aquesta, en què la seua veu era insubstituïble i necessària, en la qual el treball cooperatiu i la solidaritat eren imprescindibles, en la qual els errors tenien cabuda i també les alternatives per a solucionar-los, en la qual les preguntes i els interrogants es multiplicaven. La seua veu és la que ha teixit tot l'entramat de l'aula virtual. I sense ella no hauria tingut cap sentit. Perquè les seues veus han acompanyat la meua, s'han barrejat en un mestissatge que ens ha ajudat a intentar aconseguir junts i juntes l'educació que volem, la universitat que volem. Perquè se sembren dubtes amb diferents accents que afavoreixen el diàleg i el descart dels perquè sí a ultrança. Perquè cada un i cada una han omplert de vida la classe. Perquè tampoc han oblidat que, a més de mestres seguiran sent músics/es. Perquè com escriu Belén Gopegui (2009:180): “No és que la cançó diga una mentida, sinó que ningú entén per què cantem. Si de veritat no hi hagués res en els nostres somnis, estaríem callats. En canvi, ho diem, ho estem dient a crits, i això és perquè el nostre somni consisteix precisament, i per començar, a resistir. En no deixar que ens enfonsen. En ser aquí, dient el que ens passa, dient amb música perquè sàpiguen que sabem, perquè sàpiguen que, com ho sabem, com ho cridem, com ho cantem, també anem a començar a actuar”.

Que bé haver pogut formar part d'aquesta classe que m'ha descobert més coses sobre l'educació, sobre mi com a professora i com a persona, m'ha donat l'oportunitat d'aprendre.”

Marta, sempre partidària del debat, del diàleg, expressa així la seua experiència explicant per què l'aula virtual completava els debats:

“Passat un any de les nostres experiències viscudes en l'assignatura de *Didàctica del Català I*, puc entreveure encara alguns nítids records amb una certa perspectiva. L'assumpte que pretenem tractar és l'auge i furor que va causar l'intercanvi d'idees, arxius, sentiments, etc. que duem a terme a través de l'aula virtual, però, personalment recorde com més interessants i emotius, aquells moments en què l'intercanvi era físic i no virtual.

El descobriment del llenguatge no sexista, la literatura infantil i juvenil (LIJ), les activitats grupals en els jocs cooperatius, la lectura de cartes i missatges escrits per nosaltres, l'assistència a la lectura de poemes amb música i com no, l'aportació de múltiples idees que van enriquir l'aula virtual, per a esmenar així, la pobresa d'intercanvi d'idees a l'aula. Aquesta és la meua visió, l'aula virtual en la qual participava afortunadament la major part de l'alumnat, va servir per a pal·liar aquesta falta d'interés comunicatiu que regnava quan tots i totes ens trobàvem en un mateix recinte, l'aula. De manera que aquest és el misteri de l'aula virtual: Per què l'alumnat va aportar major quantitat de material i expressar les seues ide-

es amb més llibertat en aquest suport? Personalment no vaig ser una de les persones que més va utilitzar l'aula virtual, perquè vaig preferir fer les meues intervencions “in situ”, amb tots i totes els meus companys i companyes presents a l'aula, però entenc que una persona a la intimitat de la seua llar se senta més lliure i amb més recursos per a expressar allò que li suscite interès i necessite expressar-ho en un lloc on les seues opinions siguen acceptades i ben acollides, doncs, tots i totes coneixíem personalment a lectors i lectores, companys i companyes. Des del meu punt de vista, és la intimitat exposada amb valor i generositat per part de les persones que van intervenir la que va engrandir la comunicació virtual, aquest acte tan personal i individual on cada persona va aportar el millor de si mateix i els altres vam saber respondre amb agraïment i respecte”.

Guillermo reflecteix com la llibertat que proposa l'aula no té gat amagat:

“Per a mi, l'experiència d'aquest curs ha estat basada en dos punts bàsics: la comunicació i la implicació.

Hem tingut l'oportunitat de comunicar a la resta de companys i companyes i a la professora, tot el que ens ha passat pel cap. Inquietuds, interessos, relacionats directament o indirectament amb l'educació. Tant de forma presencial, en aula i de manera especial a l'aula virtual. Aquesta ha estat la gran novetat, el gran interès que ha despertat aquest íntim gran espai que teníem per a reflectir la nostra veu en forma de vídeos textos, enllaços, cançons... en resum tot el que ens interessa o inquieta. Aquesta ha estat la gran diferència amb altres assignatures i amb altres models tradicionals d'ensenyament.

Pel que fa a la implicació, ha estat la gran clau de l'assignatura. I per a mi, la gran recompensa personal. Ningú havia de vigilar-te. Si havies treballat, si havies passat de tot, si estaves reflexionant o simplement escrivint el que sabies que anava a sonar bé. Si el teu grup t'ha regalat l'aprobat amb el seu treball o has estat acostant el muscle. Tots sabem el que hi ha.

Per sobre d'un aprovat o tants crèdits, jo m'emporte totes les experiències que hem viscut durant el curs. Jo m'he acalorat diverses vegades, com jo dic, si no m'importés no discutiria. També m'he rist molt. I a classe hi ha hagut moments emocionants, com els que no he vist en tota la carrera. En la mesura que ens hem implicat en l'assignatura, el resultat ha estat molt més humà, personal i gratificant.

La meua recompensa ha estat haver pogut ser jo mateix, haver-me expressat i haver vist els altres expressar sincerament. També haver reflexionat molt i après, pensant com a persones i com a futurs professionals de la formació de persones”.

I Alayn reflecteix la necessitat d'assumir riscos per a aprendre:

“Valore molt positivament les experiències que vam protagonitzar uns/es quants/es en fer ús de l'aula virtual durant l'assignatura de didàctica del català.



Al meu entendre la gran diferència amb la resta d'assignatures va ser que ens donaven des d'un primer moment el paper protagonista als alumnes i les alumnes, i d'aquesta manera es creava un compromís fort i sòlid entre els integrants dels grups, entre els grups i cap a Consol. El primer pas (crec que molt encertat) va ser el fet de desestabilitzar la nostra idea preconcebuda de classe on els/les alumnes som simples receptors d'informació. Crec que a la classe de didàctica del català tots i totes anàvem amb la curiositat de no saber exactament què és el que anàvem a fer i quines són les coses que havíem d'aprendre. Aquesta situació va motivar a alguns/es de nosaltres una gran curiositat sobre el que Consol volia ensenyar-nos.

En decidir ser els i les protagonistes d'aquesta història també vam decidir que volíem fer servir l'aula virtual per a continuar els debats suscitats a la classe, per a ampliar informació i per a aportar coses noves. Aquesta manera de funcionar va començar a donar els seus fruits, i en poc de temps vam omplir els fòrums de debats, d'activitats, d'informació. Aquesta assignatura va ser molt diferent a les altres, per primera vegada en la meua vida podia utilitzar l'aula per a aportar la meua visió de les coses en diferents aspectes. Podia expressar les meues inquietuds, les que són importants en la meua vida i que em fan créixer com a persona. Igual que jo, una altra gent pensava en l'aula virtual els seus petits tresors, perquè els compartíem i poguérem enriquir tots i totes. El fet de mostrar i compartir les nostres realitats del dia a dia pense que va ser molt important, i que va propiciar un acostament personal entre nosaltres. Veure com el que a tu t'agrada també li agradava a una altra gent era gratificant, i et feia interessar per la informació que aportava aquesta persona. D'aquesta manera tots i totes ens ensenyàvem mútuament, apreníem uns/es d'altres, apreníem de Consol, i Consol aprenia de nosaltres. L'aula virtual també donava l'oportunitat a aquelles persones més tímides a aprendre a participar de les coses de la classe, i a poc a poc ser capaç d'expressar les opinions en públic i de forma crítica.

En acabar l'assignatura vam poder comprendre com, mitjançant aquest tipus de funcionament en la classe, el que havies après depenia en gran part del que cadascú s'havia implicat en el treball de l'assignatura. Fins i tot afegiria que depenia ja no tant del treball expressat en els diaris, sinó la reflexió personal i grupal duta a terme, ja que, en certa manera, havies de posicionar amb determinades idees i respectar críticament les idees dels altres. Per aprendre alguna cosa en aquesta assignatura havies arriscar, i nosaltres arrisquem.”

Per la seua banda Irene explica així el procés transformador:

“On tot cap

El fet de començar una assignatura esperant que el professor/a dicte les claus per aprovar-la, com cada any, i trobar-te que s'acorda i es decideix per assemblea en conjunt de tots els alumnes, és molt fort.

Per fi, vam poder experimentar que érem realment capaços de decidir sobre el nostre procés d'aprenentatge. Així l'alumne/a com a agent actiu/a i responsable del procés, no sabíem molt bé com es portava. Però amb la nostra guia Consol ens tirem a la piscina.

Així vam voler provar això dels diaris dialògics, el nostre reflex del dia a dia, en el procés d'elaboració, partíem de forma cooperativa fomentant el nostre aprenentatge des d'iguals. Quedàvem i tractàvem d'esmicolar cada aspecte de cada tema mostrant les diferències i buscant punts en comú. Vam haver de aprendre a reflectir-ho tot. Encara que vam començar una mica desorientats, vam sortir molt orgullosos del nostre treball. Ha estat increïble veure com els diaris són capaços de mostrar l'evolució del nostre pensament.

I és que quan arribes a classe amb un text i un tema meditat entre les mans, disposat/da a xarrar una estona sobre ells: compartir interpretacions, aportacions, experiències... et sents bé. Això no entra per a examen, i això canvia la predisposició amb què entrem a classe, amb una mentalitat serena i oberta per a absorbir-ho tot. És la nostra oportunitat d'aprendre.

També fa la llibertat d'intervenir en el moment que ens vinga de gust. No era necessari estar lúcids, amb els deures sota el braç, en un moment i a una hora determinats. També teníem el nostre temps fora de classe i l'Aula Virtual. Quedàvem amb els nostres col·legues, en subgrups, a l'hora que millor ens venia. I a sobre, teníem un espai en el qual podíem interaccionar entre tots els companys/es que compartíem l'assignatura les 24 hores del dia.

I encara sort, perquè si no, ara sé que s'hagen quedat moltes coses en el tinter. Connectem les nostres vides directament amb el món acadèmic de forma lliure i voluntària. Qualsevol experiència podia ser inclosa i compartida en el moment que es desitgés, només a uns clics del ratolí. Una oportunitat per a superar les nostres barreres socials comuns: decidir allò de dir, com dir-ho i quan dir-ho. Així en l'Aula Virtual vam poder mostrar, observar i compartir diferents tipus d'informació en diferents formats: notícia, música, publicitat, carta, documental, vídeo personal.... Tot un ventall d'oportunitats per a aprendre front nosaltres.

Totes aquestes eines i possibilitats ens permeten descobrir un univers de pensaments. Una connexió a la societat: a les idees i pràctiques reals partides de les persones. Ens capacita per a analitzar-la i entendre-la: la nostra primera parada per un viatge transformador.”

Després d'acabar l'assignatura durant un any hem estat relexionant sobre la nostra experiència i fent callar les veus que, sense argumentar amb cap criteri científic, continuen denostant altres maneres diferents de treballar en la formació de mestres. Aquest ha estat el nostre gra d'arena per a superar el que des del CREA denominen



“fonamentalisme” (Aubert, Flecha, García, Fletxa i Racionero, 2008:25-26) o actitud de resistència enfront de les millores de la pràctica a l’aula, quan defensen:

“Si hi ha resistència al pas a noves concepcions de l’aprenentatge, s’estarà formant al professorat en teories que ja han estat superades i, per tant, les seues pràctiques no generaran millora dels aprenentatges de les xiquetes i xiquets. A més, la manca de compromís pot tenir una altra conseqüència negativa important: la transmissió al professorat d’una actitud que legitima el funcionament supersticios en educació”.

Referències bibliogràfiques

- ADELL, J.(2001). “El fomento de las nuevas tecnologías aplicadas a la formación presencial”. *Paper presented ad the I Congreso Aplicación de las nuevas tecnologías en la docencia presencial y e-learning*. València, pàgs.12-15. Accesible des de; <http://elbonia.cent.uji.es/jordi/publicaciones/>
- AGUILAR, C. (2007): “Diarios dialógicos: cuadernos de bitácora”. En RAMIREZ, J.(coord.) *La lengua escrita. Actas del IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 2005*. Barcelona: Centre de Recursos Audiovisuals Universitat de Barcelona, pàgs.149-156.
- AGUILAR, C.- ALONSO, M.J.-PADRÓS, M.-PULIDO,M.A. (2010):”Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje”, *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*,67 (24,1),pàgs.31-44
- AUBERT, A.- FLECHA, A.- GARCÍA, C.- FLECHA, R.-RACIONERO, S. (2009): *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- CASSANY, D.-AYALA, G.(2008): “Nativos e inmigrantes digitales en la escuela”.Participación Educativa,9,pàgs.53-71 <www.mec.es/cesces/revista/revista9.pdf>
- Cassany,D.-Aliaga,C.(2009):” Miradas y propuestas sobre la lectura” en CASSANY,D. (comp.) *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*.Barcelona: Paidós,pàgs.13-22.
- Cassany,D.-Sanz,G. (2009): “El comentario de textos electrónicos”.*Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*, 52,pàgs.21-31.
- COLL,C.(2005):” Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información”.*UOC papers*,1.<<http://www.uoc.edu/uocpapers/dt/cat/coll.html>>
- FREIRE,P. (2001).*Pedagogia de l’ autonomia*. Denes Editorial/Edicions del CREC
- FREIRE,P. (2007).*La importància de llegir i el procés d’alliberament*. Denes Editorial/Edicions del CREC
- FLECHA, R.(1997). “Los profesores como intelectuales: Hacia una formación integral de los maestros del siglo XXI”. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 29, pàgs.67-76.

- GOPEGUI, B. (2009). *Deseo de ser punk*. Barcelona: Anagrama.
- GIROUX, H. (2008): "Introducción: democracia, educación y política en pedagogía crítica" en McLAREN, P.-KINCHELOE, J.L.(eds.): *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó, pàgs. 17-22.
- GIROUX, H.-MCLAREN, P. (1990): "La educación del profesorado como espacio contrapúblico: *Apuntes para una redefinición*" en *Formación del Profesorado. Tradición. Teoría y Práctica*. València. Universitat de València.
- KRAUSS, F. (2010): "La escritura de una fisura: algunos desplazamientos que se indican en los diarios dialógicos". *SIGNOS ELE. Revista de Español como Lengua Extranjera de la Universidad del Salvador*. Buenos Aires. Argentina. Juny.
- < www.salvador.edu.ar/sitio/signosele/experiencia.asp?id=2>
- LANKSHEAR, C.-Knobel.(2008): *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata. (Hi ha traducció al valencià: edicions del CREC: 2008)
- LIERAS, J.- SOLER, M. (2003): "Las Tertulias Literarias Dialógicas. Compartiendo Lectura y Cultura", *Decisió*, 6. <<http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d6/sab5-1.php?revista=saber=5>>
- MARGELÍ, S.- MURIA, S. (2008). "El Moodle, un entorno virtual colaborativo". *Cuadernos de Pedagogía*, 379, 60-61.
- McLAREN, P.(1984): *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Madrid: Siglo XXI.
- PEÑA, I.- CÓRCOLES, C.- CASADO, C.(2006): "El Profesor 2.0: docencia e investigación desde la RED". *UOC Papers*, 3.
- <[HTTP://WWW.UOC.EDU/UOCPAPERS/3/DT/CAT/PENA_CORCOLES_CASADO.HTML](http://www.uoc.edu/uocpapers/3/dt/cat/pena_corcoles_casado.html)>
- ZABALZA, M.A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.



Dialògica

L'ALFABETITZACIÓ DES LA PERSPECTIVA DE L'MST. Lucía Terol Hurtado¹

El perquè d'una educació de Joves i Adultes a la societat actual

Estem immersos en una societat que tendeix cap a la globalització, però no com un mer projecte de modernització, sinó com una conseqüència derivada de polítiques neoliberals que tenen el seu origen a Occident. La globalització està donant suport al profund canvi en el repartiment dels poders de decisió, del que ofereixen bona mostra els bancs i orga-

nitzacions multinacionals. Com a conseqüència d'això estem vinculats amb l'entorn llunyà i desvinculats en molts casos al proper.

Per a sobreviure en aquest món globalitzat es fa necessari aprendre noves capacitats, així com habilitats per a localitzar, utilitzar i avaluar informacions de manera eficient. Les transformacions que caracteritzen la societat del coneixement dels dies actuals, així com l'ús cada vegada més estès de nous i innovadors mitjans de comunicació fan que les exigències en termes d'alfabetització estiguen en constant mudança.

Així mateix ens trobem en una societat grafocèntrica on el coneixement assumeix una vital importància, i és l'educació necessària perquè totes les persones puguin desenvolupar plenament la seua personalitat i així gaudir d'unes possibilitats òptimes d'inserció social.

A aprendizagem da leitura, entendida como o questionamento a respeito da natureza, função e valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola o imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manu-

* Traducció: Joaquín Martínez Ortiz.

¹ Per a més informació consulteu la pàgina web del moviment <http://www.mst.org.br>

ais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los seguindo sua própria metodologia. (Emilia Ferreiro, 1999, pàg. 27)

Quan ens referim a educació de persones adultes és important no confondre-la amb l'educació infantil per diversos aspectes, com assenyalava Marta Kohl Oliveira², quan fa referència al fet que les persones a qui ens dirigim no són xiquetes i xiquets, els caracteritza la seua condició d'exclusió de l'escola, així com la seua condició de membres de determinats grups culturals i totes aquestes característiques és imprescindible tenir-les en compte.

Analfabetisme en zones rurals de Brasil

Les *Directrius Curriculars Nacionals* contingudes en el parer CEB

11/2000 i resolució CNE / CEB 1 / 2000 defineixen alguns principis en l'educació de persones joves i adultes a Brasil; l'educació com a dret públic subjectiu, l'educació com a dret de tots i l'educació permanent.

Sorgeix una nova visió a partir del terme alfabetitzar, Jamil Cury advoca per una escola que siga al mateix temps: reparadora, equitativa i qualificadora, l'escola no ha de conformar-se amb la transmissió de continguts sinó que s'ha d'adequar a la situació dels seus/es alumnes. L'alfabetització és un procés permanent que no té fi, en el qual l'objectiu no és que els/les alumnes aprenguen a llegir i a escriure sinó que siguin capaços de respondre a les situacions que se'ls puguin presentar en la seua vida.

El nombre de persones no alfabetitzades al Brasil és encara molt alt, els acusats al respecte en són

molts, el currículum, els/les alumnes, la formació del professorat... però la realitat és que l'escola és un reflex de la realitat i aquesta imatge actualment privilegia un determinat model de alumne, sent una escola que es troba dins d'una realitat social que promou desigualtats.

El 2006, tot i que l'índex d'analfabetisme va disminuir en 3,8% en relació amb 1996, l'IBGE registre la xifra de 14,4 milions d'analfabets amb 15 anys o més. Pel referent a la localització, es constata una disminució en les diferències de taxes d'analfabetisme entre el camp i la ciutat, però les desigualtats es mantenen. El 2006, la taxa d'analfabetisme de la població amb 15 anys o més era de 24% a la zona rural i de 8% a la zona urbana. Podem comprovar que hi ha una millora des del 2000 però les diferències es mantenen.

Taula 1 -Brasil: Persones de 15 anys o més, no alfabetitzades, distribució de la població segons domicili i els grup d'edat- 2000

Grups d'edat	Població urbana			Població rural		
	Total	No alfabetitzada	%	Total	No alfabetitzada	%
15 anys o més	98878016	9609469	9,72	20678659	5857793	28,33
15 a 17 anys	8511442	217383	2,55	2215597	214622	9,69
18 a 24 anys	19247585	698570	3,63	4117601	631756	15,34
25 a 29 anys	11572612	571301	4,94	2274887	469346	20,63
30 a 34 anys	10910735	684007	6,27	2118366	513774	24,25
35 a 39 anys	10371524	739633	7,17	1943297	512546	26,38
Més de 39 anys	38318119	6698576	17,48	8008912	3515748	43,90

² Citada a VV.AA. Documentos Base Nacional Preparatório à VI CONFITEA "Brasil educação e aprendizagens de jovens e adultos ao longo da vida". Brasília, maio 2008

La no-alfabetització és una pedra angular reproductora de pobresa i un obstacle perquè la població rural tinga accés a les condicions de benestar promogudes en els principis bàsics de desenvolupament humà.

Alfabetització des de la perspectiva de l'MST (Moviment dos Trabalhadores Rurais Sem Terra)

La població resident en els campaments i en els assentaments rurals de la reforma agrària reté particularitats socioculturals i polítiques específiques, vinculades a la trajectòria de la lluita per la terra.

Dins de la història de la lluita per la terra sempre hi ha hagut una total implicació en discussions tant polítiques com econòmiques, que envolten la problemàtica de la Reforma Agrària al Brasil, però mai s'ha deixat de banda la preocupació per l'educació, sent des del començament una de les principals inquietuds. L'educació sempre fou una prioritat per a l'MST, la pauta de lluita inclou la democratització de l'escola i de la educació des de mitjans dels anys 80.

“Uma escola que educa partindo da realidade, onde o professor e o aluno são companheiros e aprendem e ensinam jun-

tos; que organiza oportunidades para que as pessoas se desenvolvam em todos os sentidos, incentivando e fortalecendo os valores do trabalho, da solidariedade, da responsabilidade, do companheirismo”. (DOSSIÊ MST ESCOLA, pàg. 31).

A partir de la problematització de la realitat viscuda, els coneixements dels diferents camps de la ciència entren com a complement per a presentar una altra perspectiva analítica, aprofundint en els sabers proporcionats per l'experiència, que serveixen a la vegada com a eina per a transformar la realitat.

“O ensino deve sempre partir da realidade vivida pela criança na escola, no assentamento, no mundo a fora. A teoria, os conteúdos já elaborados servem para ajudar a refletir sobre essa realidade. O resultado da reflexão deve ajudar a transformar a realidade e a nossa vida. Deve levar a uma prática concreta”. (DOSSIÊ MST ESCOLA, pàg. 35).

L'aprenentatge ha d'estar basat en el treball amb textos veritables, amb situacions de comunicació que es tornen necessàries. Per això les experiències de vida han de ser el punt de partida, sent després necessari el treball en totes les àrees del coneixement humà.

Per dur a terme una pràctica educativa significativa es trien unes paraules generadores (paraules del poble) que són posades en situacions problemes (codificacions)³, com desafiaments que exigiran una resposta de l'alfabetitzat. Com que és una paraula que ve del poble es problematitza la realitat específica, promovent-hi una reflexió. En les paraules de Caldart (2003), membre del sector Nacional d'Educació de l'MST:

“Somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo, conseguem ter o jeito do campo, e incorporar neste jeito as formas de organização e de trabalho dos povos do campo” (CALDART, 2003, pàg. 63).

La pedagogia de problematització fundada per Paolo Freire dona suport a un diàleg i una comunicació dins l'aula, amb una interacció entre les diferents persones que propicia comprendre i qüestionar continguts, ajudades amb les preguntes exercides per la professora o professor.

Les eines necessàries es poden trobar en moltíssims llocs, des de la utilització de recursos més convencionals com ara llibres, televisió, música, fins a ordinadors, Internet, visites a museus, centres culturals... tot de-

³ A propòsit de Codificação veieu Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido. Ed Paz e Terra, Rio 1974

pén de la implicació de la professora/or dels interessos de les/els alumnes.

Per tant es fa imprescindible la revisió del currículum, trencant amb l'educació tradicional que organitza el currículum al voltant de continguts sostrets únicament de llibres. Els educands necessiten percebre clarament que allò que estan aprenent és pràctic en el seu dia a dia i no una sèrie de continguts deslligats de la realitat en la qual viuen.

Els continguts treballats dins de l'aula han de tenir un objecte sociocultural real, amb textos que puguin ser interessants per als alumnes com: documentació, cartes, cançons, històries... A classe sempre es deixarà un espai per a la lectura en veu alta, així com per a la composició de textos, incloent paraules que no sàpiguin de memòria i promovent sempre la reflexió, el debat i les preguntes.

Un dels actors més importants en la pedagogia del Moviment són les educadores /ors, la formació ha estat objecte de cursos de Magisteri de Nivell Mitjà i, posteriorment, dels cursos específics de *Pedagogia da Terra*, realitzats en col·laboració amb les universitats.

A més és important assenyalar una de les experiències in-

novadores de l'MST, l'Escola Itinerant, va ser elaborada pel *Departamento de Pedagogia da Secretaria de Educação* juntament amb el *Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST*. Recolzada per l'LDB 5692/71, en l'article 64 que "*autoriza experiências pedagógicas com regimes diversos dos prescritos na presente lei, assegurando a validade dos estudos assim realizados*", i per la Constitució, que posa l'educació com un dret de tots i un deure de l'Estat, l'Escola Itinerant va ser legalment aprovada pel *Conselho Estadual de Educação* el 1996. Com el seu nom indica l'Escola Itinerant és una escola en moviment que sorgeix de la necessitat d'atendre tant als xiquets i xiquetes com als joves i adults dels campaments de les famílies sense terra, que no tenen un lloc fix de domicili.

Conclusions

El treball en l'àmbit no formal pot afavorir les possibilitats d'innovació, les causes d'aquest esdeveniment es poden deure al currículum menys específic que resta espai a la pressió i al control. En els contextos amb més flexibilitat i experimentació és més factible l'entrada en vigor d'innovacions pedagògiques ja

que es disposa d'una major llibertat d'actuació.

Les alumnes i els alumnes de l'EJA tenen unes característiques socioeconòmiques particulars, per tant l'educació que elles reben ha d'estar al servei de les seues necessitats, amb una gestió del temps que els permeti reflexionar i actuar de forma autònoma.

Els objectius de l'EJA són garantir i estimular l'escolarització de les persones joves i adultes, incentivant la lectura del seu context social, que és el punt de partida d'una activitat educativa que ha de contribuir a l'exercici crític i ple de la ciutadania.

Entre les possibilitats metodològiques dins de l'EJA destaquem les aportacions de Paulo Freire que considera l'educant com a subjecte de l'acció educativa, advocant per una relació entre alumna/e i professora/or, ressaltant la importància del respecte per la diversitat. Paulo Freire ens presenta una metodologia no neutra de caràcter emancipatori i problematitzador, on el procés d'aprendre a aprendre es produeix durant tota la vida.

A partir d'aquesta pedagogia, un dels principis fonamentals de la proposta pedagògica

ca de l'MST és que en les escoles dels assentaments tots els aprenentatges i tots els ensenyaments parteixen de la realitat, entenent per realitat la manera en què es viu dins el context específic dels assentaments. Es suggereix que l'educació de camp tinga una política amb un tractament diferenciats dins de les polítiques públiques federals, per així atendre les especificitats de l'alumnat d'aquest context.

Dins de l'MST el concepte d'educació amplia horitzons, conferint la centralitat a la formació humana integral. Sent portadors d'un saber engendrat pel quotidià de les "lluïtes", de les pràctiques productives i la política, els sense terra exigeixen la inclusió del saber històricament produït en les accions educatives per ells implementades.

"O próprio movimento funciona como chave da interpretação

dialética da história e dos processos de formação humana e política, pois acreditamos que as pessoas se formam, se educam em permanente movimento, seja no movimento da luta social, da distribuição de tarefas, da construção da organização, do estudo, do trabalho de base, da mobilização social, enfim no movimento do Movimento". (CALDART, 2003, pàg.75).

Referències bibliogràfiques

BARBOSA, Jose. *Uma construção coletiva* Proposta curricular da rede municipal de ensino de João Pessoa. Paraíba

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Documentos Base Nacional Preparatório à VI CONFITEA "Brasil educação e aprendizagens de jovens e adultos ao longo da vida"*. Brasília, maio 2008.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia da Terra: formação de iden-*

tidade e identidade em formação. [Porto Alegre], Cadernos do ITERRA. v. 2, núm. 6, 2002.

FREIRE, Paulo *Pedagogia do Oprimido*. 17a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

— *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JAMIL CURY. Carlos Roberto. *Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA*, Paraíba, 2000
MST. *Escola Itinerante em Acampamentos. Fazendo escola*. [S.l.]: Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 1998.

RIBEIRO, Vera Masagão. *Analfabetismo e alfabetismo funcional no Brasil*. Boletim INAF. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, juliol.-agost. 2006.

Relació de títols publicats

- Q1. A propòsit del currículum de FPA
- Q2. FPA, desenvolupament social i territori
- Q3. Vells i nous sentits de les alfabetitzacions
- Q4. Metodologies en els processos formatius
- Q5. Organització dels processos d'educació i formació de persones adultes
- Q6. Educació de persones adultes i cultures: multi/inter/culturalitat
- Q7. Formació al llarg de la vida i qüestions de sexe-gènere
- Q8. Dilemes pràctics de l'educació i formació de persones adultes
- Q9. Una formació de persones adultes a distància
- Q10. Comunitats d'aprenentatge, escoles ciutadanes i globalització
- Q11. Comunitats i dinàmiques educatives i socials
- Q12. Plans territorials, desenvolupament local i formació de persones adultes
- Q13. Presència de Freire: ètica, praxis educativa i política
- Q14. Els projectes pedagògics-polítics a les iniciatives de FPA
- Q15. Entre la teoria i la construcció de les pràctiques
- Q16. Experiències educatives, projectes polítics i ciutadania
- Q17. Esdevenir freireà, emancipació i educació popular. Homenatge a Paulo Freire
- Q18. Processos i plans territorials d'educació permanent
- Q19. Diàlegs imprescindibles. Didàctiques i accions transformadores en la FPA
- Q20. Relacions i mediacions en l'educació des d'una perspectiva de sexe-gènere
- Q21. Experiències de la praxi i pedagogies crítiques
- Q22. Territori i declivi de les institucions educatives i socials
- Q23. Promoure reflexions, proporcionar experiències i crear condicions en la FPA
- Q24. Pensar i actuar des de la comunicació plurilingüe

[Edicions del CR^eC)

 **estudis**




*sendas y travesías
del pensamiento
mínima*



Quaderns d'Educació Contínua



Laboratori d'iniciatives
sindicals i ciutadanes *Ettore Gelpi*



a biblioteca
paulo freire



 *sendas y travesías del pensamiento*



 **omega**
práctica i teoria d'educació contínua



D I S T R I B U C I Ó

Adonay S.L.

Poligon Industrial La Pahilla - C/ Fuente Forraje, 169-171 - 46370 Xiva
Tel 902 15 46 43 • Fax 962 52 17 39
Info@adonay.com • <http://www.adonay.com>

denes
EDITORIAL

C/ Arts Gràfiques, 58 • Poligon Industrial Alqueria de Mina
46200 Palporta • Tel. 96 397 44 66 • Fax: 96 397 48 42
denes@infonegocioc.com

Revista semestral
Primavera/ 2011 · Núm. 24
9.5 €



Centre de Recursos i Educació Contínua

Q

