





## Carta a Presen

*"Y la vida se abre allí donde algo comienza a latir desde sí mismo, a respirar en su propio tiempo, allí donde se dibuja un hueco, una caverna temporal creada por un pequeño corazón, un centro. pero hay pulso en todo; la noche lo descubre."*

María Zambrano

Et recorde com una cançó de setembre, lenta, molt lenta engroguint les fulles de la vida, d'aquesta manera et recorde des de ja fa molt de temps, una figura serena que amb les seues paraules i les seues accions atorgava sentit a les pràctiques educatives, a les iniciatives socials, a la vida —flor i fruit— i molt especialment a les dones, sempre les dones i al moviment feminista que al voltant d'elles sorgia, articulant grups i col·lectius; de tot això fa molt de temps i tu en una conversa al voltant de l'any 86 em vas dir: *"sabem que el sistema patriarcal va a canviar alguna cosa per a què tot seguisca més o menys igual, com en d'altres àmbits socials i polítics"*. I en part així ha estat, sols en part, perquè alguna cosa ha canviat per avançar, algunes iniciatives reals van sorgir: sal de casa, ca la dona, l'escola de dones Simone de Beauvoir,... i en totes elles alguna empremta teua hi havia en eixa tasca ariadnca, o potser penelopiana, que realitzaves de lectura i escriptura del món.

Després vaig estar molt de temps sense saber res de tu amiga Presen, fins que vam organitzar el fòrum de les dones l'any 97 i en la segona edició vares vindre en companyia de Conxa Moreno, Teresa Yebes, Conxa Gisbert,... a participar activament en ell i a recolzar el treball que volien —i volem— desenvolupar de recuperació i reconstrucció de la memòria històrica de les dones per construir i constituir un avenir mitjançant la creació de noves subjectivitats femenines *"plantejat tant des de l'imaginari de les dones, o siga des dels dissenys més reals i profunds, com des de les seues específiques situacions socio polítiques"*<sup>1</sup>; i allí, entre d'altres coses, vas dir, tranquil·lament, parlant de la teua experiència: *"i ens vàrem anant fent més i més reflexives, i véiem que difícil ho teníem si volíem que les coses no foren com fins ara, perquè 'l'enemic' estava en nosaltres mateixes,..."* i deies d'aquesta manera paraules vertaderes, d'aquelles que transformen el món reconeixent i considerant que aquest procés del qual tu parlaves té *"...dos moments distints encara que interrelacionats. el primer, en què els —les— oprimits —oprimides— van descobrir el món de l'opressió i es van compromentent, en la praxis, amb la seua transformació i, el segon, en què una vegada transformada la realitat opressora, aquesta pedagogia deixa de ser de —de la— l'oprimit —oprimida— i passa a ser la pedagogia dels homes —i les dones— en procés permanent d'alliberament."*<sup>2</sup> Et recorde com una cançó de setembre.

Et recorde... ara estem a Dénia quan et varen fer un homenatge, senzill però intens, a la teua trajectòria vital: social i política, educativa i feminista, sempre compromesa amb tu i amb les-els altres, plena de coherència i d'amor; ens veírem a dénia amb l'emoció a la boca i les paraules als ulls, foc encens la teua mirada i humils les teues paraules pel reconeixement que l'Ajuntament de Dénia i la mEsA d'ELS AgenTs SoCIALS per la FPA et feien: una vida dedicada a l'educació i formació de les dones adultes. Et recorde com una cançó de setembre, serena i esperançada, mentre el sol es posa darrere dels dies i les llums dauren lleument les paraules i les coses: i la vida s'obri allí on cadascú i cadascuna de nosaltres comencem a bategar des de sí mateixos, a respirar en el nostre propi temps...; mire per la finestra i els núvols em fan pensar que estic somiant, adéu Presen: *"qui ha sabut mirar, ni tan sols siga un arbre, ja no mor. És la lliçó i l'esperança de tota vida contemplativa."*<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Victoria Sendón de León

<sup>2</sup> Pedagogia del oprimido. Paulo Freire. Siglo XXI Editores

<sup>3</sup> Maria Zambrano

## Consell de Direcció

### Direcció

Pep Aparicio Guadas

### Coordinació

Isabel Aparicio Guadas

### Redacció

Pascual Murcia Ortiz

## Consell de Redacció

Pep Albentosa Labuiga

Vicent Aparicio

Marisa Benavent Faus

Miquel Bononat

Juan Corchado

Rosa M. Falgas

Avelina Llorente

Elena Lanzarote

Dolors Monferrer Ferrando

Eva Navarrete

José M. Navarro

Sebas Parra

Agustí Pascual

Francesca Salvà

Montse Solaz Latorre

Pepe Such Botella

Inma Vilatersana

Jordi Llàcer Folch

## Correcció i Traducció

Sònia Blàzquez

Rafel Benavent

## Secretaria i Administració

Rosa M. González Conca

## Consell Assessor

Consol Aguilar

José Beltrán Llavador

Joan Borja Sanz

Vicente Carrasco

José Antonio Durá

Jordi Garcés

Fina García Ruíz

Teresa Hermoso

Jorge Hermosilla

María Ángeles Llorente

Juanjo Llorente Albert

Ángel Marzo

Vicent Mas

Marita Macías, Fund. Hugo Zárate

Jaume Martínez Bonafé

Francisco Martínez Salvà

Ramón Paredes

Joan Pérez Albero

Manuel Rodríguez

Charo Romano

Joan M. Senent

Jordi Vallespir

Trinitat Gregori

Fina Fombuena

## Disseny i maquetació

Xavi Sellés i Pep Aparicio

ISSN: 1575-9016

Dipòsit legal: V-5125-2000

i

## Quaderns d'Educació Continúa

Centre de Recursos i Educació Continúa

C/. Noguera, 10 • 46800 Xàtiva

Revista indexada en GeoDatos: Indexador de Geografía 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 Continúa no es fa responsable de les opinions dels col·laboradors de la revista.

## Sumari

### Portada

Escaparate verde

*Santiago Polo, 2003*

*Obra digital*

*130 x 109*

*Propietat de l'autor*



### Editorial • 6

## Carpeta: una formació de persones adultes a distància

L'ensenyament Online i les Opcions de Modernitat

*Andrew Feenberg • 7*

Esferes contemporànies per a la formació docent: principis freirians en la web.

*Margarita Victoria Gomez • 27*

Noves tecnologies, educació a distància i la «mercantilització» de la formació.

*Manuel Área Moreira • 42*

Anàlisi del model d'educació a distància: l'ivaded

*Agustí Pascual Cabo • 52*

## Continúa

Una experiència sindical de formació: L'escola de formació en mitjans didàctics

*Pere Polo • 67*

## Persones i territoris

Aplicacions de la teoria del canvi a l'estudi dels processos de desenvolupament. El cas de la cooperativa La Verde.

*Emilio Luis Lucio-Villegas Ramos i Concepción Becerra Gómez • 77*

Apqua 10-12: un recurs educatiu per a l'alfabetització científica de les persones adultes.

*M. Montserrat Abelló Aulés i Magda Medir Mercé • 87*

El sentit lliure de la diferència sexual en l'educació.

*Anna Maria Piussi • 99*

Evaluar es evaluar. acotaciones a un protocolo de evaluación de material curricular a distancia.

*José Beltrán Llavador • 106*

La vera edat adulta (en reconeixement a aquelles persones i institucions que destaquen per la seua tasca en favor del desenvolupament de la formació de persones adultes).

*Lluís Maria Xirinacs <sup>2</sup> • 1255*

## Investigacions

Procés d'investigació autoformatiu: recuperar el passat per comprendre i enriquir el present.

*Agustí Pascual Cabo • 133*

El uso de Internet en Educación de Adultos.

*Francisco Andrés García Martínez • 165*

## Arxiu

Llibres • 179

Webs • 188

Dialògica • 189

<sup>1</sup> Formada en Ciencias de la Educación, Master en Ciencias de la Comunicación y Doctorado en Educación por la Universidad de São Paulo, Brasil. Miembro del GT Educación y Sociedad de CLACSO y del Instituto Paulo Freire de Brasil. Profesora de la Universidade do Vale do Rio Verde (MG, Brasil). [margarita@paulofreire.org](mailto:margarita@paulofreire.org), [mvgomez@usp.br](mailto:mvgomez@usp.br)

<sup>2</sup> Conferència realitzada amb motiu del VI PREMI D'HONOR "CIUTAT DE DÈNIA" PER LA FORMACIÓ DE PERSONES ADULTES, juny del 2003.

## Com participar en els Quaderns d' Educació Contínua?

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

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

- L'extensió dels treballs serà de 8 a 12 pàgines en format DIN A-4, a doble espai, amb un títol que 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@dva.gva.es](mailto:crec@dva.gva.es) / [www.dva.gva.es/crec](http://www.dva.gva.es/crec)

... a distància. Fem revista entre l'escola i el carrer tot recollint les flors i els fruits que des de les iniciatives educatives i formatives de persones adultes desenvolupen, tractant de ser capaços de comunicar-nos i de comunicar-se a través de les paraules i les accions novadores —reflexionades i tornades a transformar en paraules, i viceversa—, de servir de pont de connexió entre vores i límits diferents i diversos —reconeixent i enllaçant amb els diferents i aïllant-se dels antagònics—, ajudant a transformar en vida tant el curs de les aigües com el fluir, de vegades lent altres prest, de les circulacions terrestres i aèries.

... a distància hem fet aquest número, com els altres: en una rara combinació de presència i absència, en unes potents relacions que fan present les persones, el record i la memòria,... i en ell hem volgut establir un múltiple diàleg entre diferents maneres de comprendre i dur a terme el tema de l'educació i formació de persones adultes a distància, en aquest temps de globalització i d'omnipresència del concepte i la pràctica *on line* —i com aquest afecta a la conformació d'una educació a distància *mediada* pedagògicament— mitjançant algunes aportacions teòriques i pràctiques.

Es tracta de repensar i refer les relacions existents entre els processos educatius presencials i a distància com espais-temps d'aprenentatge —creació, producció i alliberament— dels éssers humans i el paper que poden jugar en aquests processos les tecnologies de la informació i de la comunicació, si som capaços de realitzar un procés de lectura i escriptura d'elles, nou i emancipador, permanent i solidari, que les situa i presenta com elaboracions-produccions-creacions singulars realitzades per homes i dones que impliquen, inicialment, un procés —projecte interrelacionat i interactiu, així com un encontre, on poder viure i aprendre de manera alter-nativa.

Així puix, des d'aquests posicionaments ens situen molt lluny de la instrumentalització de les tecnologies i del discurs *contra* la distància i, a més a més, ens ajuden a construir de la mà de Freire: *"L'educació és comunicació, és diàleg, en la mesura en què no és la transferència del saber, sinó un encontre de subjectes interlocutors, que busquen la significació dels significats... la comunicació veritable no és la transferència, o transmissió del coneixement, d'un subjecte a altre, sinó la seua co-participació a l'acte de comprendre la significació del significat. És una comunicació que es fa críticament"*, una formació de persones adultes a distància que, en virtut del principi de complementarietat, conforma amb la presència un únic procés d'aprenentatge dels éssers humans co-participant i compartint els textos i els con-textos, i que implica posar en comú les singularitats i multitudinats de les persones, dels recursos i tecnologies,... i que, a més a més, suposa una clara aposta per un trencament, correlatiu, amb el ferotge individualisme que la distància, les tecnologies de la informació i comunicació,... i en definitiva l'actual configuració d'una educació i una societat neoliberals construeixen: internament i externa; per tant allò bàsic i important, per a nosaltres, no són els mitjans sinó les paraules i les relacions de les persones.

Des d'altra perspectiva, potencia i possibilita la constitució de xarxes de caràcter rizomàtic (malles socio-tècniques, polític-culturals,... que són alhora reals —naturals—, singulars i col·lectives —socials— i narrades —discursives i polítiques), en un moviment de vaivé que teix un procés conversacional que al mateix temps és pedagògic, polític i alliberador i, a més, estableix les interrogacions —qüestionaments com línies diagramàtiques comunes que ens obrin al/el per-venir.

<sup>1</sup> ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Paulo Freire. Siglo XXI Editores



## *L'ensenyament Online i les Opcions de Modernitat\**

Andrew Feenberg • Universitat Estatal de San Diego, Califòrnia

### i

#### **La tecnologia i la modernitat**

Molts debats recents sobre la Internet posen èmfasi en el seu potencial d'efectuar canvis profunds i històrics en les nostres vides. I és en l'àrea de l'educació on aquests canvis anticipats són més radicals. Ens diuen que el contingut substancial de l'ensenyament pot ser impartit millor pels ordinadors que pels professors. ¿Estem al caire d'una transformació fonamental que esfondraria totes les nostres suposicions sobre l'educació, en entrar en una era post-industrial de la informació o, al contrari, serem testimonis d'uns canvis significatius però més modestos en els mitjans que disposa l'educació que ja coneixem? Com a participant en el desenvolupament inicial de l'ensenyament *online* espere contribuir al debat amb una apreciació realista de les limitacions i les possibilitats d'aquestes noves tecnologies.

La qüestió no es limita només a l'educació, que és només un dels diversos fronts en la lluita de definir la societat del futur. El mateix significat de la modernitat està en joc en aquesta lluita. Un possible resultat d'aquesta serà una societat que reflectirà en totes les seves institucions la lògica de la producció moderna, obsessionada per l'eficàcia

\* Traducció de Joan Pérez

---

**Hi ha una connexió forta entre l'educació i la divisió del treball; i aquesta té el paper dominant en la predeterminació de l'educació. En les societats on la producció de mà d'obra no qualificada determina la reproducció de l'educació, el nivell cultural serà relativament baix.**

aconseguida per la mecanització i la gestió. Internet podria servir a aquest projecte tecnocràtic en àrees com l'educació que fins ara han estat protegits. Però també es pot albirar un resultat molt diferent que no té com model la fàbrica sinó altra institució moderna, la ciutat.

La ciutat és el lloc de les interaccions cosmopolites i on es potencia la comunicació. El seu déu no és l'eficiència sinó la llibertat. No es dedica a la rígida reproducció de l'única i «millor» manera de gestionar, sinó a la comprovació flexible de totes les possibilitats i al desenvolupament d'allò que és nou. No al control jeràrquic sinó als contactes horitzontals no planificats. No a la simplificació i a l'estandardització sinó a la varietat i a l'augment de la capacitat imprescindible per avaluar un món més complex. Internet desenvolupa aquesta lògica urbana d'una manera radicalment nova que també brinda la possibilitat d'un desenvolupament de l'educació. I aquest desenvolupament amenaça a sobrepassar els límits de la cultura dominant que el seu poder està arrelat en la ignorància i la passivitat de la població subjacent. ¿Què ocurriria si l'educació i no el món dels espectacles formés la cultura en les societats avançades?

Aquesta qüestió té un precedent significatiu. És evident que la desaparició gradual del treball infantil i l'establiment conseqüent de l'ensenyament universal han tingut un impacte enorme en les societats modernes i en la formació de les persones que les integren. El temps perllongat per a l'aprenentatge que ens permeten les societats modernes determina fins quin punt som capaços de comprendre i d'actuar independentment en el complex món tecnològitzat que ens envolta.

No obstant això, hi ha una connexió forta entre l'educació i la divisió del treball; i aquesta té el paper dominant en la predeterminació de l'educació. En les societats on la producció de mà d'obra no qualificada determina la reproducció de l'educació, el nivell cultural serà relativament baix. Marx no veia cap escapatòria d'aquesta situació mentre que el capitalisme sobrevisqués imposant la seva divisió del treball. No obstant això, el capitalisme està viu i gaudeix de bona salut molt de temps després que la demanda del treball qualificat haja augmentat de tal manera que ja acapara una secció significant de la mà d'obra. Com a conseqüència, ha hagut un dinamisme educacional impressionant promogut pel sistema. L'Educació adulta, per exemple, absorbeix més de la meitat dels alumnes en els programes de les universitats nord-americanes com a conseqüència directa de la falta de competències en el mercat de treball.

No obstant això, hom pot preguntar-se fins quin punt pot continuar aquesta tendència sota el capitalisme. En primer lloc, la demanda creixent de la mà d'obra formada en el món avançat capitalista té la seva correlació amb l'exportació de la producció industrial als països pobres. Mentre que els treballadors industrials o els obrers no qualificats, membres de sindicats forts, sofreixen un gran declivi en els seus sous i en la seguretat de l'ocupació en els països avançats, apareixen pautes antiquades d'industrialització a tot arreu. El resultat net

podria ser un augment global de la supressió del treball qualificat malgrat allò que sembla ser la tendència contrària en llocs tal com Silicon Valley.

En segon lloc, el capitalisme es preocupa cada vegada més per l'alt cost de l'educació que és actualment l'ítem més gran dels pressupostos en totes les nacions capitalistes avançades amb l'excepció dels EEUU i Israel. Als EEUU la promesa d'Internet ha inspirat una ofensiva ideològica massiva cap a l'ensenyament automatitzat i desqualificat. Aquests problemes suggereixen la contínua rellevància d'una teoria crítica sobre les polítiques educatives.

En *els Grundrisse*, Marx ens presenta un pronòstic interessant sobre el futur de l'educació sota el socialisme. He discutit més extensament les idees de Marx en altra part (Feenberg, 1991 cap. 7). Aquí vaig a fer un breu resum que destacarà els conceptes alternatius de la modernitat que suposen les polítiques educatives diferents.

Marx sosté que els nivells cada vegada més alts de la mecanització de la indústria crearan una creixent demanda de noves competències i especialitzacions. Marx espera que els treballadors satisfacen aquesta demanda d'una manera semblant al que fan avui en dia, en la nostra societat capitalista, per un procés continu de l'educació adulta. La jornada laboral serà més curta una vegada que s'hagen introduït més tecnologies avançades, i això alliberarà el temps que es necessita per a l'aprenentatge.

L'incentiu del capitalisme de desprestigiar el treball mitjançant l'estratègia de suprimir la qualificació serà reemplaçat per una tendència contrària d'enriquir les ocupacions per a aprofitar-se del subministrament creixent d'habilitats. Això, a la vegada, facilitarà encara més la reducció de la jornada laboral, augmentant així el temps disponible per a l'aprenentatge, que, al mateix temps, serà introduït en l'economia com un recurs productiu pràcticament gratuït. S'establirà una retroalimentació positiva que comportarà la reducció del temps laboral necessari i correlacionat amb un augment constant del nivell cultural, resultant en la creació d'una població cosmopolita capaç de comprendre i controlar el món que l'envolta mitjançant el desenvolupament dels seus talents i capacitats. Per tant, la política educativa és fonamental per al futur de la modernitat segons la idea de Marx on segueix el que jo he anomenat un model «urbà» de desenvolupament.

La democratització de la societat industrial i la transformació del treball en una activitat creativa estan encara vinculades a l'alliberament de l'educació de les demandes d'una estreta divisió del treball. Això ha ocorregut - fins cert punt - sota el capitalisme, però és possible que estiguem arribant al límit d'aquesta tendència molt abans del punt d'enlairament de la nova societat pronosticada per Marx. Si la pròpia educació pot ser un factor en aquest alliberament és una qüestió oberta; però no hi ha dubte que en l'actualitat és una tasca política imprescindible defensar la seva contribució potencial contra les demandes de l'eficàcia definida per les multinacionals.

Per tant, la qüestió que es sobreentén en el debat següent sobre les tecnologies de l'edu-

---

**La democratització de la societat industrial i la transformació del treball en una activitat creativa estan encara vinculades a l'alliberament de l'educació de les demandes d'una estreta divisió del treball.**

<sup>1</sup> Veure *Teaching at an Internet Distance* (2000) en què un grup de professors de la University of Illinois fa una avaluació actualitzada d'aquests temes.

cació és: Quin model plasmarà el futur de l'educació?, la fàbrica o la ciutat? En conclusió, faré un esbós d'uns principis metodològics per a l'estudi de la tecnologia i que han estat inspirats per aquest exemple següent.

### **La tecnologia de l'Educació des de Plató fins a Internet**

Una de les primeres tecnologies de l'educació era l'escriptura, i, com totes les tecnologies següents, va tenir els seus crítics. Plató, el més famós entre ells, va denunciar aquest mitjà per la seva incapacitat de recrear la reciprocitat del discurs parlat. Aquest va fer que Sócrates sostingués en *El Fedro* - un text que, d'una manera molt apta, descriu una conversa íntima entre professor i alumne - que l'escriptura és anàloga a la pintura:

«Els productes dels pintors es presenten davant nosaltres com si estiguessin vius, però si els preguntes, mantenen un silenci majestuós. Ocorre el mateix amb les paraules escrites. Sembla que et parlen com si fossin intel·ligents, però si, amb l'afany d'educar-te, els fas qualsevol pregunta sobre què diuen, segueixen dient-te eternament el mateix» (1961, p. 521).

En resum, manté Plató que la tecnologia de l'escriptura té el poder de destruir la relació dialògica que deuria unir el professor i l'alumne. La tecnologia en forma d'escriptura sembla l'enemic del toc humà, i això és un posicionament ben conegut entre els crítics d'avui en dia de la vida moderna. ¿Quantes vegades hem escoltat dir que la tecnologia aliena, envasa i deshumanitza, que els sistemes tècnics són una ingerència en les relacions humanes, despersonalitzant la vida social i neutralitzant les seves implicacions normatives?

Irònicament, Plató va utilitzar un text escrit com a vehicle de la seva crítica de l'escriptura establint així un precedent que continuem practicant en els debats actuals sobre la tecnologia de l'educació: molts dels atacs més vociferants contra els mitjans de comunicació basats en la Xarxa circulen per Internet (Noble, 1997).

Com ho veu Plató, el medi en què comuniquem determina la qualitat de les nostres interaccions. Però això és un punt de vista profundament erroni, com ho han sostingut molts estudiants contemporanis de la tecnologia. Al contrari, l'impacte social de la tecnologia depèn del seu *disseny* i de la seva *utilització*. L'escriptura pot prestar-se al diàleg continu entre professors i alumnes, i el discurs parlat fàcilment podria degenerar en un monòleg.

No obstant això, encara que la condemna de Plató de l'escriptura va ser injusta, la seva crítica tenia un cert mèrit en almenys un detall: paga la pena tenir en compte que quan s'introdueix una nova tecnologia educativa, deuriem ser cautelosos perquè els innovadors no la configuren de tal manera que tanque el procés dels intercanvis intel·lectuals. Hi ha alguna cosa en el diàleg i en el compromís actiu del professor que és fonamental per al procés educatiu i que deuria integrar-se en el disseny de qualsevol nova eina d'instrucció. Una negació d'aquesta idea bàsica suposaria un canvi d'època en la comunicació entre les generacions.

En el fons, doncs, es tracta d'esbrinar si podem continuar defenent un concepte de l'edu-

cació tal i com el concebia Plató o si les noves tecnologies, més poderosos que la de l'escriptura, l'hagen fet obsolet com mantenen molts profetes contemporanis d'Internet.

En realitat, l'ideal del diàleg és una font d'inspiració per a alguns dels enginyers de la tecnologia educativa des de principis dels anys 80 i s'ha realitzat un progrés notable en la utilització de l'ensenyament *online* per a donar suport a noves formes d'interacció dialògica entre els professors i els alumnes (Harasim et al., 1995, cap.3; Berge, 1999).

L'any 1981 vaig treballar amb l'equip de disseny que va crear el primer programa educatiu online. Va ser la School of Management and Strategic Studies (l'Escola d'Empresarials i Estudis Estratègics) del Western Behavioral Sciences Institute (l'Institut Occidental de les Ciències del Comportament) a La Jolla Califòrnia (Feenberg, 1993). El nostre objectiu era facilitar la participació en una experiència educativa humanística als executius d'empreses molt ocupats que, per les exigències del seu treball, no podien assistir a les classes universitàries normals.

L'única manera de fer-ho en aquella època era mitjançant els cursos tradicionals a distància, la reputació de la qual havia caigut tant als EEUU que ni tan sols ho vam considerar. En lloc d'això, vam optar per treballar amb xarxes d'ordinadors, una tecnologia encara en fase experimental disponible principalment en unes poques companyies informàtiques i en les universitats, i també en uns servidors petits d'accés públic com el Electronic Information Exchange System, radicat al New Jersey Institute of Technology. Aquests eren els precursors poc coneguts d'Internet tal com el coneixem avui en dia. Vam aconseguir connectar la nostra escola al sistema Electrònic Information Exchange System i durant gairebé deu anys vaig col·laborar en el manteniment del seu funcionament, vaig formar els professors i també vaig impartir classes amb aquest sistema.

En aquella època pràcticament no s'havia provat l'ensenyament online. L'equip era car i primitiu. Utilitzàvem els Apple IIE amb 48 K de memòria i amb un mòdem de 300 baudios - cal multiplicar aquestes xifres per mil i per cent respectivament per a calcular el terme mitjà actual. La complexitat de les operacions informàtiques bàsiques en aquells temps era tal que es necessitava una pàgina sencera d'instruccions impreses simplement per a connectar-se. L'única mediació electrònica disponible era la conferència per ordinador que permetia que grups particulars es formaren online per a compartir els missatges. El programari educatiu actual com Learning Spaces, Blackboard o Web CT continua realitzant moltes de les funcions d'aquells programes de conferències per ordinador d'aleshores.

La conferència per ordinador o conferència electrònica facilita el tipus de comunicació entre moltes persones, però quan començàvem ningú sabia com usar-la per a l'ensenyament. Ningú entre nosaltres havia estat alumne en una classe *online* o havia vist com funcionava, i no sabíem les respostes a les preguntes més elementals, com, per exemple, començar una classe, la grandària idònia dels missatges electrònics, i quantes vegades deuria el professor intervenir i contestar als alumnes. Vam descobrir aviat que la conferència electrònica no era

molt útil a l'hora d'impartir classes magistrals, i per descomptat, no podia dur cap contingut gràfic, ni tan sols els gargots que els professors solen fer a la pissarra.

Després de molts temptejos vam descobrir com sostenir una pedagogia socràtica basada en el debat en una classe virtual. Aviat va augmentar el nombre d'alumnes fins a 150 procedents de 26 països a tot arreu del món, i això va ser la inspiració d'altres experiments en l'ensenyament *online*. Durant els anys 80 i principis dels anys 90 creixia lentament i tranquil·lament aquest camp d'investigació basat en aquesta original filosofia dialògica.

Durant anys, els professors de moltes universitats han experimentat, en utilitzar el correu electrònic i la conferència per ordinador, l'entusiasme del debat en la classe virtual. Es substitueix per la reciprocitat instantània d'un debat presencial en temps real per un ritme més lent, dia per dia, però aconsegueix mantenir l'interès. Quan tenen el temps suficient per a pensar i redactar preguntes i respostes, els alumnes, que en una situació presencial mai hagueren participat, presenten les seves idees. Els professors aprenen a comprendre a un nivell més profund les idees dels alumnes quan es comuniquen electrònicament amb ells.

S'han adaptat a Internet tècniques pedagògiques innovadores com l'aprenentatge en col·laboració i s'han inventat noves formes d'interacció (Harasim et al., 1995: cap. 6). En els experiments que tenen èxit, la norma és fer classes petites – al voltant de 20 alumnes. Des del punt de vista pedagògic, no hi ha dubte que els professors aconsegueixen, sota aquestes condicions, reproduir el vertader equivalent de la interacció d'una classe presencial.<sup>1</sup>

### **La supressió del professorat qualificat?**

Desafortunadament, no obstant això, encara que el present afany per la instrucció amb ordinador tendeix a emfatitzar un grup de possibilitats diferents per a internet. Hem vist de nou l'interès en la «educació sense professor», o l'automatització de parts claus del procés d'aprenentatge-ensenyament. Ni la televisió ni els ordinadors per si sols han aconseguit alguna vegada complir aquesta consecució, però molts creuen que aquestes possibilitats ens esperen uns pocs quilòmetres més enllà en l'autopista de la informació.

Per què es deuria desitjar automatitzar tasques molt qualificades de l'educació? S'argumenta que la tecnologia podria oferir cert tipus d'educació més efectivament d'allò que el professorat pogués fer, donant autonomia a l'aprenent que es suposa que està oprimint o almenys malament atès pel professor. També s'afirma que la instrucció automatitzada ofereix una opció «a mida» per als adults que treballen. Es diu que l'educació automatitzada promou virtuts «post-industrials» tals com la flexibilitat temporal i espacial, productes individualitzats, i control personal. Però en última instància, la principal raó per a l'automatització resulta òbvia: reduir costos.

Per a massa administradors, les grans qüestions no són educacionals. Les implicacions financeres de l'ensenyament electrònic a distància són el que els interessa. Esperen usar la

nova tecnologia per a superar la crisi que s'apropa en les despeses de l'educació superior i acomodar l'explosió de la matrícula de gent jove i estudiants que tornen a començar. Es suposa que les innovacions com la videoconferència i l'educació automatitzada online faran possible millorar la qualitat alhora que retallaran els costos de la impartició. Els estudiants en les classes virtuals no necessiten aparcaments. Encara més els cursos es poden «empaquetar» i «vendre» generant un ingrés continuat sense inversions posteriors.

Però pot la nova tecnologia satisfer la missió educativa actual per a major número d'estudiants? Fins el punt que els intents previs de reemplaçar professors van fallar per raons purament tècniques sembla que Internet resulta prometedora. Per la seva habilitat per a transmetre materials gràfics cridaners, programes i text, representa un avanç considerable sobre els mitjans anteriors de transmissió d'informació. Fins i tot pot oferir imitacions primitives de tasques en les quals el professor té més protagonisme com respondre preguntes usant les FAQ (preguntes més usals) i «Pregunte a l'Expert» de les ajudes dels programes. Els «agents intel·ligents» poden adaptar els programes per a ordinadors dedicats a l'estil d'aprenentatge de cada alumne. I increïblement pot ser fins i tot possible automatitzar la correcció d'alguns tipus d'exàmens de redacció tal com Peter Folz i Thomas Landauer afirmen quan descriuen el seu «Assessor Intel·ligent de Redacció» basat en la tècnica denominada com «Anàlisi de Semàntica Latent». Segons l'informe de Cooper i Lybrand aquest tipus de programari tindrà d'ací a poc un considerable impacte en les tasques diàries de l'educació superior. Només 25 cursos de programari pedagògic integrat podria manejar el 80% de la matrícula dels cursos de llicenciatura; un consultor de 24 hores podria afegir el toc personal.

La clau de l'automatització consisteix a separar el «contingut» informatiu del «procés». Un reduït nombre d'experts sobre el contingut, ben pagats, podrien actuar com «estrelles» mentre que el procés d'impartició no requereix preparació per la qual cosa tutors barats podrien dedicar-se a la interacció amb els alumnes. En una solució veritable de baix cost, podria reemplaçar-se el debat per exercicis automatitzats. Finalment serà possible acabar totalment amb els campus. Els estudiants escolliran els cursos com les pel·lícules en un videoclub i «fer» la universitat a casa sense haver de trobar-se mai amb un professor o un company de classe.

Aquestes estratègies d'automatització són antigues. Els treballadors qualificats són cars i l'automatització és una estratègia clàssica de reduir costos. La història comença al principi del XIX quan els fabricants tèxtils del nord d'Anglaterra van descobrir que podien reemplaçar el treball qualificat per no qualificat usant la maquinària. Tota la història de la Revolució industrial està dominada per aquesta estratègia.

Així és com el «filòsof de les manufactures» Andrew Ure descrivia el 1835 el seu objectiu:

«Per la debilitat de la naturalesa humana ocorre que com més qualificat és el treballador, més obstinat i intractable tendeix a convertir-se, es torna un component menys apte per al sistema mecànic en el qual, per irregularitats ocasionals podria fer un gran mal al conjunt. El

gran objectiu aleshores del fabricant modern és, a través de la unió de capital i ciència, reduir la tasca dels seus treballadors al mer exercici de la vigilància i de l'habilitat» (Ure, 1835).

És aquesta versió negativa del futur de l'educació realment possible? ¿És probable que aquests «obstinats i intractables» professors desapareixen com els teixidors, sabaters i caixistes? Probablement no, però la qüestió és que si la tecnologia està a punt de conduir a la desqualificació global del professorat és menys important que el fet que tal idea ocupa un lloc privilegiat en la imaginació d'alguns reformadors de l'educació.

La idea de reemplaçar professors per ordinadors és antiga, però fins fa poc, pocs tecnòlegs i administradors educatius l'acceptaven. L'ideal d'una educació automatitzada és sens dubte una posició minoritària, però ha guanyat suficient credibilitat amb els avanços en la computació i en Internet com per a ocupar un considerable espai en el discurs públic sobre l'educació. Altres paraules fetitxe corrents, tals com la instrucció individualitzada al propi ritme, augmenten aquest corrent. La idea essencial és que en una universitat virtual del futur l'èxit acadèmic no dependrà per descomptat de les hores presencials ni tampoc del contacte amb el professor.

Molta de la retòrica present de la reforma, amb la seua cridada al potencial revolucionari de les universitats virtuals i els títols basats en la competència, toca l'obsolescència dels campus tradicionals i els seus mètodes d'ensenyament despertant sospites entre el professorat sobre que la tecnologia s'usarà en la seva contra. Parlant pràcticament, això és el que ara està en joc en els debats actuals sobre el paper de l'ordinador a l'hora de delinear el futur de l'ensenyament superior. En fer plans per a la utilització dels nous mitjans, ¿amenacem amb deslegitimar el ja de per si tènue control dels professors sobre el procés educatiu?

A llarg termini si els professors són expulsats de les classes, entrarem en una nova era. Un projecte fonamental de les societats modernes, la substitució de mètodes tradicionals i sistemes per a la planificació social per controls tècnics, es desborda en l'esfera de la producció. Aquest control havia estat limitat fins ara i ja entra en el terreny de la reproducció social. En aquest model de «desarrelament» del procés educatiu, la seva desconexió del lloc tradicional del campus, és també la seua despersonalització. Si el contacte humà no és ja central en un procés de creixement tan fonamental com l'educació, per descomptat ens dirigim amb seguretat a un ideal molt diferent de maduresa i una forma molt distinta de societat moderna respecte a la qual ara vivim. Però, és això una conseqüència necessària de la modernització?

### **¿Automatitzar o comunicar?**

Al Western Behavioral Sciences Institute es posava l'accent sobre la comunicació humana. Tal com el nostre exemple mostra, l'educació *online* era concebuda originalment com una ruptura amb el model tradicional d'educació a distància. Generalment, a l'educació a distància manaven escrits, emissions de ràdio i televisió a alumnes aïllats perquè estudiaren a casa.

Donada la proporcionalitat econòmica en la producció de documents i emissions, aquest model ofereix estalvis enormes quan se'l compara amb l'educació presencial. Essencialment, els costos de mà d'obra s'apropen a zero quan l'escola adquireix un volum de materials refutables. Però fixen-se en les condicions d'aquesta economia: l'aïllament de l'estudiant.

Ara la Internet promet elevar el nivell de l'educació a distància, i promet fer-ho barat, millorant els materials disponibles per a l'estudiant. No només reemplaça el Correu, la televisió i la ràdio com canals d'impartició sinó que també pot complir tasques noves duent pel·lícules, àudio i programes d'educació automatitzats ràpidament i convenientment. No obstant això, Internet pot fer més que millorar els cursos a distància simplement; pot afegir contacte humà a un model d'educació que sempre ha estat relativament impersonal. En usar el correu electrònic i la videoconferència, els estudiants poden agrupar-se en comunitats *online* on puguen participar en discussions de classes amb professors de manera constant. La diferència entre l'educació a distància i l'educació online tal com la vam implementar fa vint anys, pot desaparèixer.

Un sistema automatitzat d'educació *online* no aprofita dels nous potencials d'Internet, sinó que perpetua el vell model d'educació a distància. Simplement estén l'economia proporcional pròpies de la distribució dels materials escrits a la gamma més àmplia dels mitjans generats per Internet. D'altra banda un sistema que **també** inclou interacció en viu ho fa a aquest preu: un professor qualificat deu atendre cada repetició del curs. Les institucions poden estalviar diners en construcció però no en treball educatiu, el capítol més gran dels pressupostos de la majoria de les universitats.

Hi ha més implicacions en el disseny del curs. Els productes automatitzats tendeixen a ser bastant sofisticats, ja que deuen donar-se suport completament en l'ordinador per a dramatitzar el seu missatge i motivar l'estudiant. Els dissenyadors i productors de programari educatiu gestionaran el treball de professors destacats que poden oferir brillants actuacions en els nous mitjans. És predictable que la tecnologia educativa es transformarà fins els nivells de complexitat propis d'Hollywood.

És diferent en el cas de cursos *online* dirigits per un professor en directe. Seran en general dissenyats sota el seu control i en formats relativament simples i flexibles. No es necessitarà professionals informàtics. Com en les classes convencionals, el major interès descansarà en la interacció entre els estudiants i amb els estudiants i professors. Respecte a les tècniques de presentació es suposa que hi haurà un saludable amateurisme. Els materials informàtics preempaquetats o els vídeos no reemplaçaran els professors sinó que completaran el seu esforç tal com fan els llibres de text ara. Els dissenyadors de programari buscaran la facilitat del seu ús per a servir les necessitats del professorat.

Irònicament la teoria contemporània (si no la pràctica) en el món empresarial ha deixat endarrere la fascinació de l'era industrial per la desqualificació. Començant amb el best seller

---

**Un sistema automatitzat d'educació *online* no aprofita dels nous potencials d'Internet, sinó que perpetua el vell model d'educació a distància. Simplement estén l'economia proporcional pròpies de la distribució dels materials escrits a la gamma més àmplia dels mitjans generats per Internet.**

de Peters i Waterman *A la recerca de l'excel·lència*, (1982) El vell model de Frederick Taylor de treball no qualificat i jerarquia administrativa, fou acusat de tots els mals dels negocis a Amèrica del Nord. La lliçó s'ha convertit en dotzenes de llibres semblants a partir d'aquest, dedicats a explorar una tercera via, una alternativa a la vella oposició entre l'home i la màquina.

La professora de l'Escola d'Empresarials d'Harvard, Shoshanna Zuboff va fer una molt notable contribució a aquest camp amb el seu llibre *En l'era de la màquina intel·ligent* (1988). Tal com ella ho veu, podem seguir en la desqualificació i en la producció automatitzada, o podem prendre un camí nou, un que ella denomina com «informacional», o la cooperació entre treballadors qualificats i ordinadors de tal manera que augmente la productivitat d'ambdós. El treball de Zuboff emfatitza la complementarietat de les capacitats humanes i dels ordinadors. Mentre els humans són millors tractant situacions inesperades i responen a la novetat, els ordinadors poden organitzar la gran quantitat de dades que es requereixen en la producció moderna. Una complementarietat similar està en marxa en l'educació: el professor gestiona un procés de comunicació complex i imprevisible de la classe, mentre que les dades es gestionen en els llibres de text (i ara també pels ordinadors).

El punt de vista de Zuboff contrasta fortament amb el determinisme tecnològic, això és, la creença que les innovacions causen models únics de canvi social. El punt de vista determinista està sent cada vegada més criticat en els estudis sobre tecnologia per les explicacions socials del desenvolupament tecnològic (Pinch, Hughes, i Bijker, 1989). Ara creiem que les innovacions se'ns presenten a nosaltres com una elecció no com una destinació. De fet, l'ordinador és el menys probable dels candidats per a una filosofia determinista de la tecnologia. Ha sofert tal quantitat de canvis recentment que podem penetrar fàcilment el vel per a veure la dimensió social del seu desenvolupament. Tornaré més tard sobre aquesta qüestió.

Les aportacions de la literatura sobre negocis no sempre són directament rellevants per a les universitats, però l'èmfasi de Zuboff i uns altres sobre l'elecció és encertat. Desafortunadament, no obstant això, l'ensenyament superior no ha assimilat el missatge. Molts rectors continuen venent el discurs sobre la *inevitabilitat* de la computerització com si la sola existència de tals màquines assentaren clarament el pla de reforma sense ambigüitats. I encara hi ha una enorme oposició del professorat sobre les suposades *conseqüències* dels nous mitjans, com si el seu impacte estigués predeterminat.

La tecnologia educacional no determinarà si l'ensenyament serà automatitzat o informacional. Al contrari, l'estratègia del poder de la comunitat educacional guiarà el desenvolupament futur de la tecnologia. I és per aquesta precisament pel que és tan important que s'incloga a una àmplia gamma d'actors en el desenvolupament tecnològic. Els estudiants i els professors posen damunt de la taula unes quantes consideracions en les quals s'inclou el desig de crear eines que donen suport a la interacció humana, un desig que sempre s'ha manifestat a si mateix de forma radical en la primera evolució de l'ordinador. Resistir a la

tendència de l'automatització en l'educació no consisteix simplement en caure a un sentimentalisme antiquat. Per contra és una qüestió de dos projectes diferents amb dues bases institucionals distintes. Oposant-se al model cada vegada més influent de la producció, la universitat d'avui representa un model «urbà» de modernització juntament amb la seva corresponent línia de desenvolupament tecnològic, que privilegia la comunicació humana.

### **La qüestió de la tecnologia per a l'educació a distància**

¿Per què existeix un desacord tan profund sobre el futur de l'educació *online*? Crec que existeixen dues raons lligades estretament. Primer, la font de la innovació ha canviat des del professorat a l'administració i segon, la naturalesa de la innovació ha canviat també de la comunicació textual a la programació educativa en vídeo. En tot el que segueix, intentaré explicar el nexa entre els actors i les seves preferències en el disseny tecnològic.

Quan el professorat era el promotor solitari de la nova tecnologia per a l'educació a distància, el seu objectiu primer era l'èxit pedagògic. Tenien pocs recursos i es basaven en tecnologies barates com el correu electrònic. Es van comprometre per la seva vocació com a mestres, el seu compromís era trobar noves formes atractives de transmetre coneixement i cultura. Els seus principals aliats van ser els estudiants interessats en jugar amb els ordinadors i ocasionalment companyies desitjoses de donar equips. Va ser un món d'experiments i temptatives, on el que es jugava era poc i les expectatives a curt termini, baixes.

L'actual fase dominada per l'administració en l'educació a distància és molt diferent. Ara tot es basa en l'eficiència, i en el fons, en el diners. I hi ha molt per apropar-se a l'alta tecnologia en l'educació encara que no per a un Departament de Francès. Moltes sumes de diners estan implicades en la compra de xarxes sofisticades. Les corporacions són jugadors principals i troben una audiència predisposta per a les tecnologies més cares entre els administradors. Avui es suposa que les grans inversions en tecnologia es fan a costa de l'estalvi d'edificis i en els salaris de demà, encara que els detalls segueixen borrosos. Els objectius pedagògics es posterguen davant del prestigi i la comptabilitat. El professorat i els estudiants no són aliats, sinó obstacles que cal eliminar per l'inevitable ímpetu del progrés.

El canvi des de la innovació pel professorat a la innovació per l'administració és més que un canvi entre actors i els seus aliats. És també un canvi en el que podria denominar-se com de filosofia espontània de la tecnologia. Amb això vull dir que els administradors tenen típicament una visió diferent de la tecnologia i del que pot aconseguir, de la que té el professorat.

Potser això es deu a la influència de les corporacions. Els venedors tenen la capacitat de fer-se escoltar pels administradors i el professorat no; usen el seu accés per a vendre no només maquinària sinó també la distinció contingut-procés que dóna plausibilitat a la seva afirmació que ells són capaços de revolucionar una cosa anomenada «impartició de l'ensenyament» sense prestar massa atenció al professorat. Referent a això, el professorat ja sap com ensenyar

---

**L'actual fase dominada per l'administració en l'educació a distància és molt diferent. Ara tot es basa en l'eficiència, i en el fons, en el diners. I hi ha molt per apropar-se a l'alta tecnologia en l'educació encara que no per a un Departament de Francès.**

i la tecnologia està allí per a «impartir» online la ja existent experiència de la classe. Des de les bases d'aquesta doctrina dubtosa, sembla natural suggerir que les noves eines van a usar-se simplement per a reproduir l'experiència de classe, o millor encara, per a automatitzar i empaquetar els seus elements.

El propòsit de reproduir o automatitzar la classe encoratja directament la preferència pel vídeo, el qual sembla oferir l'equivalent més pròxim i és molt entretingut. No estem parlant de caps parlants en les transmissions educatives de la televisió sinó d'un nou tipus de curs de vídeo en l'ordinador amb presentacions molt més elaborades. Si els administradors volen això, pot ser que compren eines molt cares, amb l'esperança que el professorat simplement les prenga i les use. Això és ingenu: en el món empresarial, entrenar els empleats per a usar equip nou sovint és més car que la maquinària en si mateixa. Però de fet les universitats no estan molt ansioses per fer despeses enormes a fi d'adaptar i entrenar, i que, en general, acompanyen l'adquisició de sistemes d'ordinadors nous i complexos com en el món empresarial. Sembla que hi ha una perversa fascinació amb les inversions de capital.

El professorat, quan de fet s'implica amb la nova tecnologia educativa, sent immediatament que no està madura, que l'electrònica no està «allí» encara llesta per a usar-se. En l'experiència real de l'educació *online*, la tecnologia no és una cosa predefinida en absolut, sinó un entorn, un espai buit que el professorat ha d'habitar i fer viure. Tenen més aviat una relació artesanal abans que una estratègia de desenvolupament. Intenten donar-li un toc personal i esbrinar com animar-la, projectar la seua «veu» en ella. En fer-ho actuen dintre d'una antiga tradició que assigna l'educació a les relacions humanes abans que a les màquines.

La diferència es reflecteix en les diferents èmfasis en què es dóna la tecnologia. Mentre que seria magnífic ser un professor «figura» en una classe virtual automatitzada, la majoria del professorat no aspira a aquest elevat estatus. El vídeo en directe amb els seus aparells complicats i intimidants, mostra poc atractiu tant per a professors com estudiants. Per descomptat que això podria canviar quan un accés d'alta velocitat en Internet siga el normal, però estem a molts anys d'aconseguir tal cosa en un campus i molts més a casa. Les capacitats gràfiques dels ordinadors es comparen millor amb els llibres de text que amb les classes, són ajudes abans que substituïts per a l'ensenyament.

Encara que ni la videoconferència ni l'aprenentatge automàtic han aconseguit popularitat entre el professorat, hi ha una llarga història d'entusiasme entre almenys un petit grup d'ells, per les aplicacions de text interactives tals com l'experiment del WBSI descrit abans. Aquestes experiències es retrotrauen a un moment en què no existien alternatives més elaborades: s'assumeix àmpliament que la introducció d'imatges i so fa els acostaments anteriors obsolets. Però potser això siga un error. Els últims equips no sempre són els millors per a la tasca. ¿Podria ser que les nostres primeres experiències amb la conferència per ordinador no només estigueren constrenyides per l'equip primitiu disponible en aquest moment sinó que a

més estigués revelant alguna cosa important sobre l'educació electrònica? Crec que aquest és el cas. Fins i tot després d'aquests anys les atractives experiències pedagògiques online encara requereixen interacció humana, i en la seva major part continuen basades en el text.

Però aquesta és la qüestió: les aplicacions interactives basades en text manquen de l'atractiu de les alternatives de vídeo i no poden prometre l'automatització ni tampoc es poden empaquetar i vendre. No compleixen la fantasia d'un control central total sobre un sistema flexible, disseminat, que desafia les limitacions espacials i temporals. Per contra, requereixen molt treball i probablement no reduiran massa els costos. Per això la falta d'interès d'administradors i corporacions i el gradual eclipsi d'aquestes opcions tecnològiques en les discussions públiques (si no en el campus mateix) a favor d'unes altres molt més cares. Però a diferència de les alternatives resultants, els sistemes basats en textos interactius de fet compleixen els objectius legítimament pedagògics que el professorat pot reconèixer i respectar. Hi ha bones raons per a això.

### **Parlar i escriure**

Les tecnologies no només són mers mitjans per a aconseguir finalitats, també modelen móns. ¿Quina classe de món està implicat en la comunicació *online*? El fet bàsic sobre les xarxes d'ordinadors és la falta de banda ampla. Fins i tot amb els actuals avanços, estem lluny de ser capaços de reproduir l'experiència de la proximitat humana en l'espai. Per descomptat és difícil imaginar en què consistiria tal cosa. ¿Quina classe de xarxa faria possible topar-se amb algú en passar i fer-se amic, tenir una discussió acalorada després de l'hora de classe, atrapar la mirada del professor i intercanviar una mirada instantània en la qual l'avorriment o l'atenció s'expresse tàcitament?

D'altra banda, tenim un bon mètode ben establert per a comunicar-nos en un de banda ampla estret. Es diu escriure. I tenim una àmplia experiència per a superar les limitacions de de banda ampla. Per tant escriure no és un pobre substitut per a la presència física la parla sinó un mitjà distint i fonamental d'expressió amb les seves propietats i potencialitats pròpies. Sabem com presentar-nos a nosaltres mateixos a persones per mitjà de la correspondència escrita. Tampoc és més dur escriure sobre idees que parlar sobre elles, molta gent pot formular idees difícils més fàcilment per escrit que de paraula, davant d'una audiència.

Aquestes consideracions sobre el fet d'escriure són la clau de l'educació *online*. Aquest entorn és essencialment un espai per a la interacció escrita. Aquest és el seu límit però també el seu potencial. Les xarxes electròniques hauran de ser considerades per les institucions educatives amb aquesta idea en ment, i no tornar-les en màquines automàtiques d'ensenyament o en còpies pobres de la classe presencial, la qual no poden reproduir adequadament.

Mentre que l'escriptura interactiva és un mitjà bàsic d'expressió en les xarxes, en els anys recents hem après a ressaltar l'experiència de la xarxa amb so i imatge. Aquestes potenciaci-

ons es desenvoluparan gradualment i potser algun dia canvien la naturalesa de l'educació *online*. Però durant molts dels propers anys, l'escriptura continuarà sent el mitjà bàsic per a l'expressió *online*, l'esquelet al voltant de com altres tecnologies i experiències deuen ser organitzades per a construir un entorn educatiu viable.

On vulga que l'educació tinga lloc, el mitjà bàsic deu distingir-se curosament de les potenciacions i de les seves funcions distribuïdes correctament. La parla és el mitjà bàsic en la classe, suplementada amb laboratoris, pel·lícules, diapositives, llibres de textos, demostracions d'ordinador, etc. Són possibles potenciacions similars en el mitjà escrit amb els ordinadors. Però confondre el mitjà amb les potenciacions accessòries duu a l'absurd pedagògic de l'educació sense mestres. Reemplaçar la interacció escrita *online* amb les potenciacions no té més sentit que reemplaçar el professor en les classes presencials amb laboratoris, pel·lícules, diapositives, llibres de text i demostracions d'ordinador. Això es va intentar sense èxit amb la televisió educativa i la instrucció ajudada per ordinador.

¿Què significa tot això aplicat a l'ambició de substituir els campus amb universitats virtuals? L'educació *online* està trobant lentament el seu lloc en l'educació dels campus per les seves propietats úniques. Els grans mercats per a l'ensenyament a distància van a emergir sens dubte, i això serà una benedicció per als estudiants que no poden assistir les classes en el campus. Aquesta tendència té importants conseqüències no només per als adults que treballen en els països avançats sinó també per als residents en àrees rurals de països més pobres. Però si l'educació superior es deslliga de la universitat tradicional i dels seus valors, la benedicció es convertirà en desastre. La millor manera de mantenir la connexió és per mitjà d'assegurar que l'educació a distància no és «impartida» només per CD Roms sinó per professors vius, completament qualificats i interessats en fer-lo *online*.

Els materials empaquetats serviran per a reemplaçar la classe magistral i els llibres de textos, no al professor. La interacció amb el professor continuarà sent l'eix de l'educació, no importa per quin mitjà. I per descomptat per a la majoria de la gent aquesta interacció continuarà tenint lloc en el campus si és que tenen mitjans i mobilitat per a anar al centre.

### **De la desprofessionalització a la desqualificació**

L'educació superior té un pressupost de 200 mil milions de dòlars i empra i atén molts milions de persones. El model del futur de l'educació és el model de la nostra societat i cada vegada més és el corporatiu, abans que el professional, el qual preval. L'erosió de l'estatus tradicional del professorat continua en marxa en les institucions que atenen els adults, ara la meitat dels estudiants superiors. Fins i tot les universitats més velles que ensenyen ara una decreixent fracció d'estudiants, empren més i més professors de temps parcial, buscant la «flexibilitat». I s'està fent cada vegada més difícil resistir els arguments en contra de la titularitat que creen convicció entre el públic sinó en la majoria dels membres de la comunitat universitària.

Això explica per què hi ha tanta resistència entre el professorat a la nova tecnologia. El professorat detecta una continuïtat entre l'entusiasme de l'administració per reduir costos a costa dels papers i valors de l'educació tradicional. Entre 1970 i 1995, el nombre de professorat titular es va incrementar en una meitat mentre que en el mateix període el nombre dels professors de temps parcial va créixer dues vegades i mitja. Si la tendència continua, els parcials superaran els titulars en tres anys. En les universitats populars, els professors a temps parcial són ja majoria.

La preocupant tendència és paral·lela al creixement de la població estudiantil no tradicional o estudiants que tornen, els quals ara constitueixen la majoria dels estudiants superiors. Aquests estudiants requereixen diferents horaris que els tradicionals, els quals estan associats al professorat. En gran mesura per això, l'educació d'adults s'ha desenvolupat fora dels departaments acadèmics tradicionals i es sotmet sota estricte control administratiu. Com a resultat, ha emergit un enorme sistema educatiu superior paral·lel en el qual el professorat té poc estatus i poc poder. Ja que atén estudiants adults -precisament els estudiants més probables per a estar a favor de l'educació a distància- aquest sistema paral·lel té mà lliure per a experimentar, fins i tot encara que les universitats tradicionals es resisteixen.

Aquestes tendències marquen un precedent per a les estratègies de l'administració la qual, molts temen, s'està movent des de la desprofessionalització i la desqualificació. La substitució de titulars per professorat a temps parcial simplement és l'acte primer d'un pla per a substituir el professorat com a tal per CD Roms. S'està venent un nou model econòmic d'educació sota la disfressa d'un nou model tecnològic. Aquest és el camí cap al qual David Noble anomena «expensadors digitals de títols». Es pot entendre que aquesta no és una ruta que el professorat vulga prendre.

La qüestió de l'educació tecnològica deu ser per tant estructurada en un context més ampli perquè primàriament no és una qüestió tecnològica. Reflecteix les relacions canviants entre l'administració i el professionalisme, la qual cosa implica qüestions com models de professió, estandardització, qualitat i control. La solució d'aquestes qüestions i l'evolució de la tecnologia educativa van de la mà. Existeix una enorme temptació de pensar la tecnologia com una eina administrativa per a centralitzar la universitat. I si el professorat no va amb compte, alguna cosa així ocorrerà realment en l'entorn confús creat pel canvi tecnològic. Una vegada que ocorregui, les decisions errònies es fossilitzaran en la tecnologia i serà difícil canviar-les.

## La visió global

L'argument que es presenta aquí contrasta agudament amb el determinisme tecnològic, és a dir, amb la creença que les innovacions causen un únic model de canvi social. Ara creiem que les innovacions se'ns presenten amb una elecció no amb una destinació. L'ordinador és

---

**Entre 1970 i 1995, el nombre de professorat titular es va incrementar en una meitat mentre que en el mateix període el nombre dels professors de temps parcial va créixer dues vegades i mitja. Si la tendència continua, els parcials superaran els titulars en tres anys. En les universitats populars, els professors a temps parcial són ja majoria.**

un exemple d'això certament. No fa molt, es creia que els ordinadors eren sistemes de càlcul i d'emmagatzematge d'informació i les seves aplicacions en altres camps ocasionalment semblaven irrelevantes o una pèrdua de temps. Per descomptat l'ordinador apareixia com el veritable emblema de l'experiment modern pel control total racional.

En la mateixa mesura que els pensadors socials temien o anticipaven una societat automatitzada, odiaven o admiraven l'ordinador. Mentre els tecnòcrates saludaven el poder de l'ordinador per aconseguir que la vida social fos transparent i controlable, els humanistes anticipaven la dominació de l'home per la màquina. El 1962, Heidegger va oferir el típic punt de vista pessimista. Explicava la diferència entre el llenguatge i el fet de dir com la diferència entre revelar el món en mostrar i apuntar, i el llenguatge com un mer signe, transmetent un missatge, un fragment d'informació ja constituïda. La perfecció de la parla és la poesia la qual obre el llenguatge a l'ésser. La perfecció del signe és la no ambigua posició d'un interruptor, encès o apagat, com en el codi Morse o la memòria d'un ordinador.

Heidegger escriu:

«La construcció i efectivitat dels super-ordinadors descansa en la base de principis tecnocalculatius d'aquesta transformació del llenguatge, convertint a aquest com missatge i com simple productor de signes. El punt decisiu en la nostra reflexió és que les possibilitats tècniques de la màquina prescriuen com pot i deu ser el llenguatge. El tipus i estil del llenguatge es determina d'acord a la possibilitat tècnica de la producció formal de signes, una producció que consisteix en l'execució d'una seqüència contínua de decisions de tipus si i no a la major velocitat possible.... La forma del llenguatge es determina per la tècnica» (Heidegger, 1990: 39-40).

I Heidegger segueix anunciant la fi de l'Home per l'impacte de l'ordinador.

Tot això fa divertit llegir els filòsofs, però és alhora vergonyosament allunyat de la realitat. ¿Què li ha passat de fet al llenguatge en aquest món cada vegada més dominat pels ordinadors? ¿S'ha reificat de fet en un discurs tècnic expurgat del significat humà? Al contrari, Internet duu ara una considerable manera de «dir», del llenguatge usat per a expressar, tal com sempre ha ocorregut en el passat. Per descomptat, pot ser que no ens interesse massa parlar *online*, però això és altra història. El mer fet d'aquest cas és que les reflexions «posthumanistes» sobre l'ordinador es van equivocar. No només es van equivocar en pronosticar la transformació de l'ordinador en un mitjà de comunicació sinó que a més van tancar tal possibilitat per raons essencials.

Fou el 1980 quan la comunicació electrònica va explotar primer a França on el sistema Minitel va atreure ràpidament milions d'usuaris i després, aviat després, en la Internet. Foren principalment no professionals (o professionals no relacionats amb el disseny i la gestió dels sistemes) els qui van ser pioners en tals usos inesperats de les tecnologies electròniques. I van tenir èxit perquè la gent comuna va voler que els ordinadors serviren als seus fins personals i

no només a les funcions oficials emfatitzades pels experts. En el procés refutaren les assumpcions deterministes àmpliament esteses sobre les implicacions de la racionalització dels ordinadors i van revelar el seu potencial comunicatiu.

Minitel va ser la primera de les xarxes de gran escala d'ordinadors. La telefònica francesa va distribuir sis milions de terminals connectats a una xarxa preparada de commutadors a la qual els servidors es podien connectar fàcilment. Aquesta va ser una anticipació nacional del que Internet es convertiria a escala global. El sistema va ser dissenyat pels tecnòcrates de la companyia telefònica que la van concebre com un mitjà de modernitzar la societat francesa, per mitjà de millorar l'accés a les fonts d'informació. La comunicació humana per xarxes d'ordinador no va ser originalment inclosa en el seu disseny ni es va esmentar en els primers documents, estava bastant baix en el llistat de prioritats funcionals. Com a conseqüència, el disseny de maquinària i programes estaven derivats en contra la comunicació humana, encara que tècnicament no era impossible. Molt aviat els intrusos van obrir la xarxa a la comunicació humana, la qual es va convertir aviat en una de les seves funcionalitats centrals (Feenberg, 1995: cap. 7).

Però ¿Com de significatives són aquestes transformacions des d'un punt de vista filosòfic? ¿No és en el fons una «racionalitat de mercat» que respon a motivacions comercials? Després de tot, la majoria de les comunicacions suportades pel sistema de Minitel, tal com les d'Internet no són significatives públicament. Però apliquem el cas al camp universitari i la qüestió es clarifica. Imaginem que el rector promulgues una nova regla prohibint totes les converses no oficials en el campus. Això es percebria segurament, com antidemocràtic, sens dubte, com un totalitarisme claríssim. I per què? Per dues raons: primer, perquè això reduiria les complexes vides de les persones a simples funcions que serveixen dintre d'una institució específica i segon, perquè faria gairebé impossible l'articulació de problemes estructurals fonamentals i de queixes que durien al canvi de la institució. *Això és exactament el que faria un sistema automàtic online.*

L'analogia il·lumina el cas de Minitel. El desdoblament de l'espai real social per l'espai virtual de les xarxes d'ordinadors obre noves possibilitats comunicatives, tant oficials com no oficials, per a tot el món. Limitar la interacció a un subconjunt oficial, com les comunicacions governamentals i de negocis, té implicacions antidemocràtiques online tant com les tindria en el campus. Afortunadament, tals límits no han estat imposats.

En el cas similar d'Internet, el que es juga està bastant més enllà del que ocorre en l'exemple de Minitel. Les organitzacions de gran escala poden globalitzar-se avui en dia en Internet sense restriccions, mentre que si s'hagueren introduït obstacles a la comunicació humana en les xarxes d'ordinadors, s'hagués previngut una globalització de la crítica similar per part dels ciutadans comuns. Esdeveniments tals com la protesta enfront de l'Organització Mundial del Comerç hagueren estat molt menys probables en un entorn on els negocis fossin més cos-

mopolites mentre que els ciutadans fossin encara provincians en les seves actituds i contactes. Això no significa, per descomptat dir que Internet causa o determina alguna cosa en particular en qualsevol dels costats de la batalla que va ocórrer a Seattle i a Washington. Però l'exclusió de la comunicació humana corrent d'Internet, hagués tingut sens dubte conseqüències.

Qüestions com els drets i la igualtat estan implicats en política d'una tecnologia que emfatitza la comunicació. La falta d'igualtat resulta també del control i la limitació de les oportunitats per a comunicar. Qualsevol política que permet l'accés públic a la informació d'interès públic i facilita la comunicació no controlada, té un caràcter igualitari. Podem també aprendre de Minitel i d'Internet que no són només les minories els drets de les quals estan en perill avui en dia. L'estructura democràtica de totes les nostres vides no és tan segura que la puguem donar per feta. Està sota una constant negociació a mesura que canvia la tecnologia.

Avui ens enfrontem amb dues direccions molt distintes per al desenvolupament de les societats democràtiques; una d'elles defineix la ciutadania en termes de la funció que els individus serveixen en sistemes tals com les eleccions, mercats, administracions i escoles, mentre que una altra la concep en termes dels individus com posseïdors d'una gamma de potencialitats que sobrepassen qualsevol realització funcional concreta. La primera defineix la modernitat tal com la coneixem. La tendència d'aquesta modernitat és reemplaçar la comunicació humana sempre que siga possible per sistemes tècnics i burocràtics els quals augmenten el poder d'uns pocs en nom de l'eficiència.

La segona panoràmica manté la possibilitat d'una modernitat alternativa, adonant dels potencials humans que s'ignoren o es suprimeixen en la societat actual. Moltes d'aquestes potencialitats són específicament comunicatives i depenen de les mateixes pràctiques en vies d'eliminació per la modernitat avançada, dintre de la seva forma actual. Més encara, aquestes potencialitats només es poden expressar en si mateixes en un entorn obert comunicativament.

Aquest és el context en que cal avaluar l'obertura de les xarxes pels usuaris, cap a aplicacions comunicatives innovadores. Savis després dels fets, mirem la història de l'ordinador amb la certesa que sempre estarà per a facilitar els contactes humans i ara ens queixem perquè no fa el seu treball també com degué. Si «seguim els actors» tal com demana Bruno Latour, descobrim un quadre molt distint, en el qual s'inventaren les xarxes com llocs per a trobades humanes. Aquest procés encara no s'ha completat i implicarà a usuaris, líders en els negocis, i a tecnòcrates de programació i d'ordinadors durant els pròxims anys.

Fa vint anys, pocs van imaginar que oferiria el futur per a aplicacions aparentment trivials com el correu electrònic. Però avui sembla clar que l'ordinador pot ser un mitjà vital de comunicació i no només un sistema de càlcul i emmagatzematge de la informació. La seva *definició* ha canviat en una adreça determinada pel procés social. I la història no s'ha acabat. L'ordinador no és un producte encara acabat. Encara està en un estat fluid, la seva evolució

subjecta a un ampli espectre d'influències i demandes socials. Però aquest fet també implica que mentre depenem dels ordinadors, la mateixa definició de vida moderna es troba oberta. Les universitats estan demostrant ser un dels més importants fronts en la lluita sobre el significat de modernitat.

### **Qüestions de mètode**

Aquesta conferència ha intentat respondre a qüestions bàsiques sobre l'estat del debat actual respecte a la tecnologia de l'educació. En aquest sentit, s'han ofert una il·lustració d'una metodologia per a l'estudi de les preguntes sobre la modernitat i la tecnologia. Aquesta metodologia a la qual denomine com constructivisme crític, pot ser resumida en els quatre següents principis d'investigació.

1. No cal confondre la forma en què els grups socials pensen sobre la tecnologia amb la mateixa tecnologia. Per exemple, la creença que la computerització serveix per a l'eficiència i l'automatització ha estat refutada per les actuals disponibilitats d'aplicacions comunicatives. Aquest aspecte té més a veure amb el que Heidegger va denominar «pensament tecnològic», l'obsessió amb l'eficiència pot merèixer crítiques, però no és directament evident com tal crítica té a veure amb la tecnologia d'avui. Aquesta connexió mereix un estudi posterior.
2. Les tecnologies no són coses acabades sinó processos fluides. És particularment clar en el cas de les noves tecnologies com els ordinadors. És veritat que les tecnologies estabilitzades poden semblar més fixes que fluides, però fins i tot una màquina tan aparentment sòlida com un refrigerador pot ser alterat i transformat per les demandes socials, per exemple, demandes sobre l'eficiència energètica o la protecció de l'ozó. De tota manera, afirmar que l'ordinador determinarà el futur és malentendre profundament la naturalesa dels canvis tecnològics.
3. L'enfocament de l'estudi de la tecnologia ha de canviar-se des de les màquines i la seva suposada neutralitat juntament amb la varietat d'usos que permeten, cap al procés de disseny i a les diferents línies de desenvolupament que poden créixer des de la present tecnologia sota les diferents influències socials. Com hem vist en el cas de l'educació, aquestes línies podran anar en direccions socials radicalment diferents sobre la base d'equips que, encara tenint algunes diferències, tenen molts elements en comú. En la majoria dels casos, l'impacte social és més aviat una qüestió de la configuració de la panòpia de maquinària i idees tècniques que la innovació tècnicament significant.
4. El disseny de les tecnologies deu retrotreure's als actors socials que la seva influència les modela. La ideologia dels actors i la seva posició social governa la seva imaginació i els orienta cap a un o altre tipus de disseny. I perquè els actors estan implicats no només com a resultants sinó en cada pas del desenvolupament, nosaltres també com a usuaris, deuríem ser

capaços de remodelar les tecnologies que vam trobar al nostre voltant, a fi que s'ajusten millor a les nostres necessitats. No s'admet el fatalisme.

Aquests principis suggereixen que malgrat l'exageració constant, no hi ha *una* societat de la informació. Hi ha moltes possibles societats de la informació i depèn de nosaltres que identifiquem la que esperarem habitar en el futur i treballar perquè pugui existir.

### **Bibliografia**

- AGRE, Philip (1998). «The Distances of Education: Defining the Role of Information Technology in the University,» *Academe*, September.
- BERGE, Zane (1999). «Interaction in Post-Secondary Web-based Learning,» *Educational Technology*, vol. 39, no. 1.
- COOPERS & LYBRAND (1997). «The Transformation of Higher Education in the Digital Age.» Report based on the Learning Partnership Roundtable, Aspen Institute, Maryland, July 1997.
- FARBER, Jerry (1998). «The Third Circle: On Education and Distance Learning,» *Sociological Perspectives*, Vol. 41, No. 4, 1998.
- FEENBERG, Andrew (1991). *Critical Theory of Technology*. Nova York: Oxford.
- FEENBERG, Andrew (1993). «Building a Global Network: The WBSI Experience,» in L. Harasim, ed., *Global Networks: Computerizing the International Community*. Cambridge, Dt.: MIT Press.
- FEENBERG, Andrew (1995). *Alternative Modernity*. Berkeley: University of Califòrnia Press.
- FEENBERG, Andrew (1999). *Questioning Technology*. London and Nova York: Routledge.
- FOLTZ, P. W. (1996) Latent Semantic Analysis for Text-based Research. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, vol. 28, no. 2.
- HARASIM, BUFONA, S. R. HILTZ, L. TELES, and M. TUROFF (1995). *Learning Networks: A Field Guide to Teaching and Learning Online*. Cambridge, Dt.: MIT Press.
- HEIDEGGER, Martin (1990). *Langue de Tradition et Langue Technique*, trans. M. Haar. Brussels: Lebeer-Hossmann.
- KEARSLEY, G. (1993). «Intelligent Agents and Instructional Systems: Implications of a New Paradigm,» *Journal of Artificial Intelligence and Education*, vol. 4, no. 4.
- NOBLE, David (1997). «Digital Diploma Mills: The Automation of Higher Education,» <http://classweb.moorhead.msus.edu/teach/noble.htm>.
- PINCH, TREVOR, HUGHES, THOMAS, and BIJKE, WIEBE (1989). *The Social Construction of Technological Systems*. Cambridge, Dt.: MIT Press.
- PLAT (1961), *Collected Dialogues*. Nova York: Pantheon Books.
- URE, Andrew (1835). *The Philosophy of Manufactures*. London: Xerris Knight.
- WILSON, Brent (1999). «Adoption of Learning Technologies: Toward New Frameworks for Understanding the Link Between Design and Use,» *Educational Technology*, vol. 39, no. 1.
- ZUBOFF, Shoshana (1988). *In the Age of the Smart Machine*. Nova York: Basic Books.

# *Esferes contemporànies per a la formació docent: principis freirans a la web\**

*Margarita Victòria Gómez • Moviment d'Educació en Xarxa, Institut Paulo Freire, Brasil  
Universitat Vale do Rio Verde de Três Corações UNINCOR, Brasil*

## **i**

### **Introducció**

La cultura informàtica o cibercultura generada per l'omnipresència de la informació, pels documents interactius interconnectats, per les telecomunicacions recíproques i asíncrones, es construeix i actualitza intra / entre grups i, es destaca per no tenir un centre ni directriu fixos.

Les interconnexions, com que són neutres en el ciberespai, remetent a diferències culturals que s'actualitzen en cada intercanvi i d'aquesta manera, les correlacions allí generades van formant xarxes o «trames», en el sentit freireà, que en reorganitzar-se i actualitzar-se amb finalitats específiques ens duen a pensar aquest fet com allò que és nou i universal, doncs incorpora tots els continguts connectats a les seves càrregues semàntiques.

És important fer notar que, al costat d'aquesta realitat dinàmica i rica en connexions simbòliques, coexisteixen 15 milions d'analfabets, 13% de la població brasilera, segons dades de l'Institut Brasiler de Geografia i Estadística (IBGE). I, a nivell mundial, encara romanen més de 875 milions de persones que no saben llegir ni escriure, amb un alt percentatge de dones.

Aquesta situació d'analfabetisme s'aguditza quan s'introdueixen les tecnologies informàtiques, que aprofundeixen la distància que hi ha entre elles i l'educació/formació de les persones, generant l'anomenada «bretxa digital». En aquest sentit, l'ONU va fer, recentment, una crida per a la «Alfabetització digital i "l'equilibri tecnològic"». Per mitjà d'aquesta crida, busca impulsar l'aplicació de les tecnologies de la informació com a instrument de progrés civil, econòmic i social, a través d'un repartiment més solidari de la tecnologia

Som desafiat a respondre a aquesta crida amb una proposta d'alfabetització com a dret d'expressar la paraula i no acceptar-la com a regal dels països rics que assumeixen la idea "d'eradicar" l'analfabetisme com si fos una herba nociva que precisa ser tallada.

\* Traducció de Joan Pérez

Però, què fer per decantar aquestes problemàtiques, per exemple, a favor de l'Educació de Joves i Adults que van ser i estan sent privats de la seva possibilitat d'educar-se? Per a desenvolupar la formació dels educadors que treballen a favor dels exclosos a partir de l'Alfabetització com a dret innegable de tot ésser humà, s'aprofitaran tots els recursos possibles en una proposta alternativa d'Educació, presencial o *online*, que arribi a les diverses classes socials, educadors i educands en aquest procés d'alfabetització?

Davant aquesta situació, la formació d'educadors de joves i adults, estratègies específiques de formació, està sent assumida, mitjançant acords governamentals o privats, per diverses institucions amb tradició en l'àrea. Però, cal considerar que encara és incipient enfront la demanda creixent i a la realitat brasilera. Per tant, una de les finalitats de l'Educació *online* d'Educadors de Joves i Adults, seria ajudar a superar aquesta situació d'analfabetisme a Brasil o en països amb similars condicions i contribuir a una política pública d'alfabetització que incloga formes més complexes de lectura i escriptura.

La preocupació d'aquest treball per la formació de l'educador per mitjà de l'educació a distància va més enllà de l'educador de joves i adults, implica a tots els educadors i educands.

### **Alfabetització versus alfabetització digital?**

Paulo Freire, per ser un educador dialògic, estaria preocupat amb l'alfabetització digital? Pensaria el seu Mètode en l'era de la informàtica i del «coneixement»? Una certesa es pot tenir: Paulo Freire estimava escriure cartes: «*Cartas a Guiné Bissau*», «*Quatro cartas aos animadores e às animadoras culturais*», «*Professora sim, tia não: Cartas para quem ousa ensinar*», «*Cartas a Cristina*», «*Carta ao amigos Cipriano, Elói, José e Neidoson*», «*Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*». Totes cartes inacabades ja que per a Freire escriure era un acte polític en el qual comprometia els seus coneixements, la seva ètica i amor.

Què hauria fet Paulo Freire amb un E-mail? En una de les seves obres ell fa referència a la seva experiència amb Internet. Diu que la producció social del llenguatge i d'instruments tecnològics que acurten l'espai i el temps, amb els quals els éssers humans intervenen millor en el món, anuncia el que serà la tecnologia.

"Fa poc temps el meu nét *Alejandro Dowbor* em va telefonar per a dir-me que en el seu ordinador, connectat a Internet, "va caure" el missatge d'una estudiant alemanya sol·licitant la meua adreça. Sol·licitud a la qual va atendre afegint el nombre del meu fax. Quinze minuts després jo parlava amb la professora alemanya. Gràcies a la tecnologia. Si la meua mare, que va morir el 1978, hagués tornat a la terra a escoltar el meu diàleg amb *Alejandro*, no hauria entès res."<sup>1</sup>

La qüestió de la tecnologia per a l'alfabetització d'adults, Paulo Freire (1994b:155) ja l'ha via abordat dels primers cercles de cultura realitzats en Pernambuco:

"Eram círculos que se formavam em associações beneficentes, em clubes de futebol, em

<sup>1</sup> Freire, Paulo. A la sombra de este árbol. Barcelona: El Roure, 1997, p. 101.

sociedades de amigos de bairro, em igrejas. Os educadores se encarregavam de preparar o terreno para a criação do círculo, visitavam o clube popular ou a igreja paroquial ou a sociedade de amigos de bairro e falavam da idéia da possibilidade de um trabalho pedagógico. Quando aceita a proposta, se fazia boa divulgação na área, usando-se os recursos populares (...). Criados dois, três círculos, os educadores faziam um levantamento temático entre os participantes que era estudado por nós, em equipe, na sede do movimento. "Tratados" os temas, se organizava com eles um programa a ser discutido com os participantes do círculo (...). Preparávamos os materiais para as discussões tendo em vista os recursos de que dispúnhamos (...). Penso no que poderíamos fazer hoje com os recursos tecnológicos à nossa disposição..."

Qüestions com aquesta ens permeten reflexionar i desenvolupar una proposta d'educació en xarxa digital per a formar educadors de joves i adults a Amèrica Llatina prenent com eix els principis de l'educació popular freireana. Això, sense desconèixer, com ja afirmem, les grans diferències que no només l'exclusió de la educació bàsica està causant sinó també la tecnologia.

Aquest reconeixement parteix d'una sensibilització i desmitificació sobre l'accés i ús de la tecnologia, per a així entendre l'alfabetització com un procés que s'inicia i desenvolupa durant tota la vida de l'individu i el seu grup. Implica la progressiva incorporació d'elements més sofisticats de comunicació generats en la cultura i maneres més complexes de lectura i escriptura.

Així com la lectura i l'escriptura representen un avanç tecnològic i, per tant, cultural - amplifcat i generalitzat a partir de la impremta - l'alfabetització digital també es troba ancorada en un fet tecnològic i cultural. L'ús generalitzat de la xarxa de computadores i la cultura creada entorn de la mateixa, crea relacions socials d'enorme impacte social, econòmic i polític a nivell local i global.

L'alfabetització digital o *letramento*, en el context de l'educació freireana, es refereix tant al reconeixement de sabers bàsics, quant a l'aprenentatge de coneixements d'informàtica, operar computadores connectades en xarxa i la comprensió crítica de la realitat. Així, independentment de l'educació o formació inicial d'una persona, es fa necessària la comprensió crítica dels coneixements integrats en el món digital.

L'habilitat per a usar, entendre i transformar informació en múltiples formats en una extensa gamma de textos digitals, presentats per computadores, ens aproxima al concepte d'alfabetització digital. Aquest concepte va més enllà de simplement poder llegir; és significar l'acte de llegir, significar i entendre, és donar sentit. És un acte de lectura i escriptura, de cognició d'allò que es visualitza en la pantalla, d'allò que s'escolta en els arxius de so, del que es percep en les simulacions o animacions, del que es construeix amb els altres en la recerca de textos útils per a les activitats quotidianes.

---

**En fer ús correcte del correu electrònic però, principalment del seu repertori cultural que li permet interpel·lar els altres, participar amb opinions i estudis en grups de discussió / decisió en Internet. Aquest fet confereix identitat a un grup i de certa manera incideix en la construcció de la subjectivitat. En possibilitar la socialització d'una acumulació d'experiències i mantenir alguns valors universals admet un procés d'inter i transculturalitat en la producció del nou coneixement.**

Si considerem que la producció de la lectura i de l'escriptura és un procés social i històric, l'home contemporani realitzarà aquesta pràctica creant noves competències, necessàries per a obtenir i expressar coneixements en forma oral o escrita. I, per a això necessita d'aquests coneixements per a una comprensió dels textos i l'ús creatiu de la computadora i de les xarxes. Per això, alguns conceptes universals i pràctics del món digital, igual que presenten una certa homogeneïtat, afavoreixen, en l'aspecte cultural, la integració de grups locals entre si mateixos i en la comunitat educativa virtual. Per exemple, certs sistemes operatius, els símbols i icones utilitzades i les maneres d'intercanvi de textos són gairebé estandarditzats.

És important destacar també, que els valors culturals d'una comunitat educativa virtual emergeixen de la producció col·lectiva de la lectura i de l'escriptura en fer ús correcte del correu electrònic però, principalment del seu repertori cultural que li permet interpel·lar els altres, participar amb opinions i estudis en grups de discussió / decisió en Internet. Aquest fet confereix identitat a un grup i de certa manera incideix en la construcció de la subjectivitat.

En possibilitar la socialització d'una acumulació d'experiències i mantenir alguns valors universals admet un procés d'inter i transculturalitat en la producció del nou coneixement. La producció del coneixement en l'àmbit d'Internet és construït per diverses visions de món, cultures i disciplines més enllà d'un referent científic específic.

Pensar la construcció transcultural del coneixement en l'àmbit d'Internet significa assumir l'educació intercultural com a possibilitat en aquest nou territori ja que concedeix una dimensió específica al subjecte, a les seves realitzacions i trajectòries educatives que, al seu torn, li confereixen una certa identitat i subjectivitat. Implica, també, pensar la construcció del coneixement en la trama socio-històrica dels processos culturals, en l'educació intercultural freireana on es troben algunes potencialitats de la transculturalitat a nivell de comunicació, diàleg, alteració de si mateix i de l'altre en la recerca d'una educació emancipadora de l'ésser humà.

D'aquesta manera, la proposta de formació d'educadors de joves i adults i d'educadors en general, en l'esfera virtual, aprofita la naturalesa teòrica i pràctica d'aquestes dimensions mitjançant la investigació de l'univers dels alumnes i professors com un camp fonamental de construcció teòrica que els permeti, a partir d'elles, indagar altres realitats i obtenir noves construccions teòriques, o de lectura i escriptura.

La dimensió de socialització del coneixement parteix de la idea de què "en una alfabetització en la qual l'home, per no ser el seu pacient [del sistema], el seu objecte, desenvolupa la impaciència, la vivacitat, característica dels estats de recerca, d'invenció, de reivindicació".<sup>2</sup>

I, això, en l'esfera d'Internet, solament seria possible si els ciutadans pogueren usar i entendre els processos per a crear missatges i distribuir-los, o siga, dir la seva paraula, "escriure el món". Aleshores sí, les pràctiques d'alfabetització digital proveïrien el màxim de beneficis per a l'individu i la comunitat de joves i adults.

<sup>2</sup> Freire, Paulo. Educação como prática da liberdade. 23ed. São Paulo : Paz e Terra, 1999, pág. 112

Pel que fa a una qüestió gnosiològica, que busca entendre el procés de creació del coneixement en l'esfera digital, en el seu aspecte pluridimensional, cal plantejar-se el que és conèixer en aquest context, el que podem conèixer i el que implica conèixer el que es coneix. Sense descuidar la particular relació subjecte/objecte, o siga, qui i què coneix, a través de quines accions reals/virtuals del subjecte, quines de les seves accions sobre els objectes tridimensionals li permet conèixer.

Aquest conèixer està "tramat" amb una qüestió ètica fonamental que és la democratització de l'accés a Internet i la permanència dels educadors en el procés creatiu de coneixement. Així, és impossible oblidar la dimensió metodològica de l'alfabetització digital en el context de l'educació com acte polític, gnoseològic i estètic, que considera el subjecte en múltiples relacions i en pluralitat de dimensions. Així, la planificació pedagògica, en considerar aquests elements assumeix la necessària autonomia per al treball amb les persones.

### **La proposta educativa freireana en l'espai virtual**

Tant en el Pla Nacional d'Alfabetització del MEC - Ministeri d'Educació i Cultura, Brasil-, de 1963, com en el MOVA-SP, Brasil - Moviment d'Alfabetització de Joves i Adults de la Ciutat de São Paulo, de 1989, liderats per Paulo Freire, van ser fonamentals dos principis per al desenvolupament dels processos: la voluntat política indispensable per a deixar succeir aquest inèdit viable que era l'alfabetització crítica i començar el procés a partir dels "continguts" i sabers dels alfabetitzands, donats i compartits en l'acte d'aprendre.

Constatat això, l'alfabetització digital ací referida es compromet amb aquests principis. Però, serà possible treballar amb el Mètode Paulo Freire en l'espai virtual? No obstant això manca d'una resposta per a aquesta qüestió, no podem deixar de considerar els principis de l'educació superior i aspectes fonamentals del Mètode en aquesta nova esfera cultural, potencialment alliberadors de les relacions humanes a partir de l'ús dialògic de noves tecnologies d'informació i comunicació.

Alguns principis i elements de la pedagogia freireana, destaquen especialment, per a pensar com és que aquestes trobades en l'espai virtual es poden tornar educatives:

a) El *Cercle de cultura* serà l'espai d'aprenentatge i també la metodologia. Coordinat per un professor que desafia el diàleg i convoca els alumnes a participar del debat en qüestió, aquest cercle de cultura pot comptar amb fins vint-i-cinc alumnes. Es busca fer circular la paraula i textos dels participants, s'arriba al tema generador o text que serà posteriorment problematitzat. Durant el debat s'intenta desbenar, investigar, exposar situacions, pràctiques, dinàmiques i vivències que possibiliten la construcció col·lectiva del coneixement de la situació en qüestió. El Cercle indica una aturada "en moviment" per a la reflexió i l'acció" no és simple efecte de mirall.

b) Amb *el Mètode Paulo Freire tots aprenen i ensenyen*: per a ser una proposta per a

---

**Aquest conèixer està "tramat" amb una qüestió ètica fonamental que és la democratització de l'accés a Internet i la permanència dels educadors en el procés creatiu de coneixement. Així, és impossible oblidar la dimensió metodològica de l'alfabetització digital en el context de l'educació com acte polític, gnoseològic i estètic, que considera el subjecte en múltiples relacions i en pluralitat de dimensions.**

---

**Podem dir que la xarxa de computadores ofereixen al moviment educatiu la possibilitat d'unió solidària entre alumnes, comunitat i "escola" i, és aquesta connexió la qual deixa visualitzar la politicitat de les trobades educatives en l'esfera d'Internet.**

ensenyar i aprendre en comunió, la comunicació i el diàleg són fonamentals en les relacions establertes en Internet. En deixar interpenetrar els seus elements bàsics de confiança, humilitat, respecte, amor i esperança, permet certa autonomia en el procés d'ensenyament/aprenentatge. L'èmfasi d'aquest procés està en què aprenem en relació amb el món i podem dir que entrar en Internet implica la trobada amb els altres, però molt més amb un mateix, en qüestionar la nostra autonomia tant per a aprendre com per a ensenyar. Aquí no hi ha un detentor del saber i si una comunitat d'aprenentatge on tots aprenen / ensenyen i junts coneixen més. Les característiques dels cursos *online*, propicien relacions diferenciades entre l'ensenyament i l'aprenentatge, constituint el que Moacir Gadotti reconeix com "societat aprenent".

c) La *relació educador/educant*: s'estableix en la base del respecte, de l'ètica i del reconeixement dels sabers d'ambdós. En aquesta relació, la tasca de l'educador i de l'educand serà protagonitzar l'autoria de la lectura i de l'escriptura en els mitjans de comunicació. La "lectura de món", ofereix estratègies per a descobrir críticament, codificar/descodificar i explorar el text prèviament escrit i gravat en la memòria de l'ordinador, (el que ja possibilita caracteritzar la competència del docent per a aquest segle). La responsabilitat del professor serà intervenir entre l'educand i la computadora, o siga la complexa xarxa informativa, "problematitzant als educands el contingut que els mediatitza"<sup>3</sup> mantenint el debat crític per a evitar generar diletants de la xarxa.

d) La *politicitat de l'acte educatiu*: en entendre, avui, en el context global, que el poder no es posseeix, que el poder s'exerceix, som conscients de les múltiples interpenetracions que sofreix la xarxa educativa. Però, és aquesta xarxa, la qual va permetre als educadors exercir el poder alliberador de la seva pròpia pràctica des que generat a partir de les activitats realitzades i conflictes/problemes assumits constituint una veritable pràctica de ciutadania.

Podem dir que la xarxa de computadores ofereixen al moviment educatiu la possibilitat d'unió solidària entre alumnes, comunitat i "escola" i, és aquesta connexió la qual deixa visualitzar la politicitat de les trobades educatives en l'esfera d'Internet. Aleshores, el que fa que una xarxa siga poderosa és la intenció, la visió, una presa de posició de qui produeix en ella. L'Institut Paulo Freire, per exemple, per tenir una perspectiva de transformació i de relació dialògica té condicions d'aprofitar aquesta tecnologia per a esdevindre una pràctica educativa diferenciada per la dimensió emancipadora que li confereix a les pràctiques educatives.

Sembla una utopia però, al mateix temps que tot ocorre molt ràpid en els nostres dies i el món està cada vegada menor, aquells que tenen la informació també formen un grup petit en aquest "capitalisme *mixuruca*", (insignificant) com deia Paulo Freire. I, tota vegada que les minories alternatives som cada vegada majors, aquesta és la gran possibilitat al costat de les xarxes solidàries, també en el món digital.

<sup>3</sup> Cf.: FREIRE, P. *Extensão ou comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977 p.81

Aquest principi de politicitat implica la formació de l'alfabetitzador / educador en l'ús crític d'elements més sofisticats de la comunicació. En el context freireà les competències docents són les de la lectura i de l'escriptura, així com, saber enfrontar els fets quotidians, complexos, conjuntament mitjançant la comunicació humana, utilitzant per a això l'escriptura, el diàleg i la comunicació en xarxes telemàtiques. S'entén que aquest treball és a favor de l'alfabetització conceptual i política on la qüestió és desbenar, desarmar i recrear actes de lectura i escriptura complexos a partir de l'estranyament d'allò que és obvi.

i) L'educador, *Ésser de relacions i la dialogicitat de l'acte educatiu* són elements indissoçiables: el diàleg és "la trobada dels homes mediatitzats pel món per a donar un nom al món".<sup>4</sup> L'home segons Freire és un "ésser de relacions", "connectiu" el que distingeix el seu procés d'educació dialògica.

En la seva dimensió antropològica, podem dir que l'educació és "comunicació, és diàleg, ja que no és transferència de saber, i si una trobada de subjectes interlocutors, que busquen la significació dels significats".<sup>5</sup>

Des d'aquesta perspectiva, l'acció de l'educador, en el seu intent de "ser més", busca l'inèdit viable. El concepte "inèdit viable", va ser encunyat per Paulo Freire, "és en realitat una cosa inèdita, encara no clarament coneguda i viscuda, però sentida i quan es torna un "percebut destacat" pels qui pensen utòpicament, aquests saben aleshores que el problema no és més que un somni, que es pot tornar realitat".<sup>6</sup> Quan percebem que en la realitat existeixen possibilitats de construir alternatives que no teníem observades fins eixe moment, que estan sense estrenar, però que són viables, o siga, existeixen les condicions materials per a ser realitzades, cal realitzar-les. Es tracta d'una qüestió ètica i política si es vol produir una educació crítica. Així, les accions en l'espai virtual es tornen rellevants quan es possibilita als subjectes, en aquesta realització de l'inèdit viable, "ser més" i per tant, el desenvolupament dels nivells de consciència de la realitat. Paulo Freire va a dir que el veritable subjecte és aquell que vol ser i, aquest concepte de "inèdit viable" també ens aproxima al de virtualitat.

La virtualització es presenta com un moviment "d'esdevenir altre" i expressa una recerca per la humanització. La dialèctica del real/actual en una dimensió diferent expressa l'ésser i estar en el nou món inventat per la cultura.

El procés de comprensió d'aquesta realitat, tal vegada s'enriqueix amb els tres moments proposats per Paulo Freire: a) Consciència *semi-intransitiva*, caracteritzada per centralitzar-se entorn de les formes vegetatives de vida on els subjectes es troben "adherits" a la realitat objectiva, "immersos" en ella, depenents i sotmesos. Els impedeix un abordatge crític de la realitat; b) *Consciència transitiva ingènua*, el subjecte fa una interpretació simple dels problemes, amplia el seu poder d'interpretar la realitat, trenca el silenci en relació al seu context. Ell percep els fenòmens però no sap col·locar-se a una certa distància per a analitzar-los i la seva paraula pronunciada és manipulada per uns altres i; c) La *consciència transitiva crítica*,

---

**La virtualització es presenta com un moviment "d'esdevenir altre" i expressa una recerca per la humanització. La dialèctica del real/actual en una dimensió diferent expressa l'ésser i estar en el nou món inventat per la cultura.**

<sup>4</sup> FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*, p.107

<sup>5</sup> Idem ant. p. 67: 69.

<sup>6</sup> FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. 1992, pág.207

mitjançant la qual el subjecte aconsegueix descolgar certes raons que expliquen la manera com "estan sent" els homes en el món. Entén que allò real és un procés en constant construcció, per tant, la realitat no és alguna cosa que se'ns dona d'una vegada per sempre ni pot ser definida des de les categories d'aquells que tenen el poder socioeconòmic. En aquest procés, l'educador-educand, els subjectes socials, amb les seves accions i projectes, contribueixen a la reflexió creativa a partir de la curiositat epistemològica que és inquieta, dialògica i creadora.

Aquest procés "d'estar sent" i el permanent "esdevenir" introdueixen, en aquesta proposta educativa, un altre concepte, l'educació *com a possibilitat*: aquest concepte es sustenta en una utopia general, concebuda com l'anticipació d'una societat millor de la present, de respecte mutu, autonomia i solidaritat. A diferència d'una educació utilitària que té per finalitat la qualitat total, l'eficiència, eficàcia *per se* i com a base el gran negoci. En aquesta coexistència, la cooperació, comunió, comunicació, relació dialèctica, béns culturals, informació, tècnica, diversitat, autonomia, solidaritat, llibertat i consciència humana es destaquen en la proposta freireana d'una xarxa solidària d'educació.

Entenem que les relacions socials es donen per correlacions de força, que estan en permanent moviment i el subjecte en procés de construcció. Així, saber-nos inacabats i en permanent esdevenir designen el fet de venir a ésser, que està en continu moviment, el que es converteix en allò nou. La comunicació, el diàleg i la trobada es dona entre els subjectes que arriben amb les seves preguntes més que amb les seves certeses, la qual cosa delimita un espai cultural, presencial/virtual, per a deixar esdevenir l'educació en aquest sentit de possibilitat.

Aquest fet de saber-nos inacabats, en permanent procés de construcció de la nostra humanitat, compromet la *rigorositat* i l'*amorositat de l'acte educatiu* i ens sensibilitza per a una *educació com a art*. Per això, en l'educació alliberadora està present la cosa lúdica, la curiositat epistemològica per a treballar les situacions límit, les simulacions, els múltiples llenguatges, la historicitat, la diversitat i l'harmonia gràfic/forma en la presentació de la informació digitalitzada.

L'actualitat del Mètode Paulo Freire, en el context de la seva proposta pedagògica, per a l'espai virtual, ofereix elements i conceptes, dispositius que permeten pensar-lo en l'era de la informació i de la comunicació quan procés gnosiològic i antropològic. Investigacions del grup de educadors d'Amèrica Llatina han demostrat, també, que els estudis sobre educació i comunicació, en aquesta regió, es teixeixen entorn de la pedagogia de Paulo Freire.

La dimensió del Mètode i les estratègies per a desenvolupar el projecte de formació d'educadors per mitjà d'Internet, permet realitzar la lectura de món en xarxa i obtenir el tema o context generador per a la tematització i problematització, sent que la diferència, alteritat i actualització d'aquests educadors possibiliten l'acció transformadora de la pròpia pràctica.

Reconèixer els moments del Mètode, pensats per a aquesta esfera virtual, pot ajudar per a aquesta reflexió:

1. *Lectura de món en xarxa presencial i virtual*: “La lectura del món precedeix la lectura de la paraula, per aquest motiu la posterior lectura d’aquesta no puga prescindir de la continuïtat de la lectura d’aquell”<sup>7</sup> Les estratègies possibles de lectura del món en xarxa, en el context d’Internet, tenen com a base la comunicació i el diàleg ja que es reconeix el quotidià de cada educand en la parla, en l’escriptura i en la diversitat de textos que circulen en la xarxa. Allò real/virtual adquireix potencialitats que s’interpenetren per a donar pas a allò “real” per no saltres conegut.

2. *Investigació temàtica en xarxa d’alfabetitzadors*: l’educador es responsabilitza per intervenir entre l’educand i la xarxa teixida per subjectes, informacions, sabers, coneixements i orientar en l’espai virtual de manera de potenciar la pràctica presencial. La trama del text generat en aquesta interactivitat és socialitzat en la xarxa permetent un espai hipertextual a partir del tema, frase, text, xarxa generadora d’alfabetitzadors i alfabetitzands.

3. *Tematització en xarxa*: realitzada pels propis educadors/educands entorn de l’alfabetització seran tematitzades situacions quotidianes i en el procés de problematització de la mateixa pot esdevenir una presa de consciència pel mateix desig de produir canvis en la seva realitat.

4. *Problematització en xarxa*: procura superar aquell primer moment de consciència que els subjectes es troben adherits a la realitat, d’aquesta situació límit. Saber que la formació d’alfabetitzadors encara necessita ser desenvolupada i percebre que l’alfabetització digital empitjora la situació, fa que col·loquen en la xarxa les seves angoixes i problemes però també tots els seus sabers i coneixements. Un procés de desmitificació i nova construcció es fa necessari.

5. *Diferència, alteritat i actualització de la xarxa d’alfabetitzadors*: el reconeixement de les diferències socials entre els educadors, de l’univers vocabular, situació-límit, l’observació de l’espai real/virtual i la lectura realitzada conforma una sintaxi i una semàntica, elements lingüístics i semiòtics que revelen aspectes d’una cultura de formació d’educadors, significativa quan s’actualitza amb experiències diferenciades de cada participant. També, quan la xarxa permet acollir l’alteritat i generar una hospitalitat amb l’altre dialogant

6. *Coparticipació dels subjectes en la formació d’Educadors*: una proposta de formació d’Educadors en una perspectiva socioconstructivista, en la visió de l’Institut Paulo Freire de Brasil, prepara els alfabetitzands per a l’exercici crític de la seva ciutadania, ja siga per a la seva integració, o reintegració, en el mercat de treball, com per a la participació en els programes d’actualització professional que diverses institucions governamentals i de la societat civil ofereixen. Aquesta formació, bàsicament va procurar: a) alfabetitzar a partir d’una metodologia dialògica i conscientitzadora; b) desenvolupar una pràctica pedagògica que els permeti, als educadors, oferir als alfabetitzands l’adquisició de la lectura, escriptura, càlcul i maneres complexes de lectura i escriptura en l’univers digital; c) desenvolupar la sensibilitat

<sup>7</sup> Cf.: FREIRE, O. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

i creativitat per a altres llenguatges; d) reflexionar sobre elements de la pràctica educativa que possibiliten el desenvolupament de la consciència crítica i auxiliar en la formació d'una nova ètica en les relacions dels éssers humans entre si i la naturalesa.

En aquest sentit, és important desenvolupar el contingut mitjançant estratègies d'aprenentatge dialògiques i d'un procés d'avaluació continu. Així, es possibilita que la relació educador-educand permeti una pràctica pedagògica dialèctica entre teoria-pràctica i un moviment permanent d'acció-reflexió-acció sobre el treball realitzat. Però, en l'actualitat, cal possibilitar que els educands / educadors utilitzin la informàtica i maneres diferenciades de conèixer que els permeti el treball amb múltiples llenguatges i tecnologies que atenguin críticament les exigències del món actual, contribuint així per a la formació íntegra de l'ésser humà.

És important recordar algunes paraules de Paulo Freire, escoltades en alguna conferència, que es troba en el *site* de l'Institut Paulo Freire ([www.paulofreire.org](http://www.paulofreire.org)): Llegir no és passejar per sobre de les paraules, llegir és tenir la convicció profunda i estètica d'allò llegit. Si aquest país dugués de debò l'exercici de la lectura, de la paraula, associada a la lectura del món amb totes les seves implicacions estètiques, de "boniteza" i de llibertat de creació, ensenyar a llegir i a escriure, en una perspectiva com aquesta, seria part de la pedagogia, de la democràcia.

Entenent aquest procés de lectura/escriptura, en termes de continguts a ser desenvolupats, poden ser considerats: a) Referents per a la lectura del Món, b) Tema i context generador; c) Concepcions d'Educació tradicional i en xarxa, c) El Mètode Paulo Freire i la seva actualitat en el context digital; d) Contribucions de la Lingüística i de la semiòtica per a l'alfabetització per mitjà d'Internet; i) treball amb projectes i contextos generadors en la perspectiva socioconstructivista.

Els principis metodològics freireans que sustenten aquesta proposta de formació en xarxa, inclouen trobades presencials i a distància, cadascun amb tractament diferenciat. Avui es pot veure que la modalitat *online* està presentant immenses repercussions en la vida social, econòmica i política, per tant és necessari entendre i actualitzar críticament les condicions de vida, de treball dels educadors. En resignificar la pràctica educativa els nous elements, estratègies i recursos de l'electrònica i de les telecomunicacions permetrien redimensionar l'espai educatiu.

Així, l'educació alliberadora en xarxa proposa que el professor orientador a més d'estar presentant les qüestions als educands, estiga motivant-los a posicionar-se i participar com subjectes actius en el procés de conèixer.

Algunes eines i estratègies específiques de l'univers *online*, posades a disposició per Internet i pel programa gerenciator de cursos tals com: xat, fòrum, utilització d'E-mail, videoconferència, bloc d'anotacions i pàgina-web, poden contribuir bastant amb aquest procés

són utilitzades adequadament i críticament. I, encara, poden ser espais de constitució de noves identitats i subjectivitats.

Reiterem, que tant per als moments presencials tant quant per als virtuals, el diàleg amb els participants, la realització de tallers -reals i virtuals- i la socialització de les activitats per a un treball col·lectiu seran fonamentals. Les activitats proposades per a l'avaluació deuen comprometre no sols la interactivitat, sinó també el procés amb base en el diàleg que s'estableix entre educador i educant, tant a la manera d'operar com en la reflexió sobre la pràctica. L'avaluació implica el permanent acompanyament de tots els elements que, directa o indirectament, puguen influir en el desenvolupament del treball educatiu i pedagògic. Són considerats, per tant, factors intra i extra-escolars, institucionals i no-institucionals, bé com l'avaluació dels discent i dels docents. En el transcurs de les activitats, l'educand amb l'orientació de l'educador, pot elaborar el seu projecte, en tant que siga possible interdisciplinar, i lliurat al final de les trobades com treball d'integració.

Allí, entra en qüestió l'estructura educativa tradicional en relació al lloc, horaris i ambient de l'educació *online*. Aquests deuran ser negociats considerant les activitats dels participants, fus horari i moviment de la institució, seu física de les activitats. Cal considerar que la legislació i disposicions ministerials són rígides per als cursos de formació *online* i no es compromet massa amb la progressió del docent i el seu grup en aquest tipus de cursos.

La participació pot ser certificada, si existeixen compromisos institucionals oficials, i aquesta serà realitzada per institucions educatives que no estiguen preocupades amb la burocràcia de l'acte i si amb el procés en la pràctica de l'alfabetitzador.

### **Esferes contemporànies per a la formació de professors**

El programari *FirstClass Collaborative Classroom*, versió Fc5.506 (espanyol), Fc5.611 (portuguès) i Fc5.623 Fc6.011 (anglès)- FCCC de l'empresa Metalink, va ser utilitzat com plataforma per a crear cursos en el Campus Virtual de CLACSO (Consell Llatinoamericà de Ciències Socials). L'any 1999/2000 l'Institut Paulo Freire, va establir treballs en col·laboració amb CLACSO i, amb el suport del Grup de Treball Educació i Societat, va oferir un curs per a educadors d'Amèrica Llatina. En aquesta oportunitat van ser oferides 50 beques d'estudi per a docents d'Amèrica Llatina interessats a participar del curs on-line "*Cruzando fronteiras: iniciação à obra de Paulo Freire*".

La Intranet de CLACSO i la metodologia proposada pels docents de l'Institut Paulo Freire van representar un avanç democràtic de l'ús d'Internet, ja que va possibilitar que educadors de més de deu països estudiaren i investigaren en xarxa, la proposta educativa freireana, constituint una veritable comunitat educativa.

El curs desenvolupat en castellà i portuguès, va ser orientat per una metodologia dialògica aprofitant els dispositius de col·laboració del Campus Virtual. El material (bibliografia i programes) va ser enviat a cada participant en un *kit* en Cdrom?

El Campus Virtual consisteix en un domini cadastrado en un servidor (CLACSO o IPF). Opera, per mitjà d'un programari, amb la filosofia client/servidor, amb el protocol de transferència d'hipertext (*HyperText Transference Protocol, HTTP*) per a aplicacions *web* i amb llenguatge d'hipertext (*HiperText Markup Language, HTML*), que és el llenguatge més utilitzat en la construcció d'*homepages*.

El Campus Virtual és un espai real que situa una institució educativa (CLACSO o IPF, per exemple) en l'esfera virtual atorgant-li identitat pròpia per mitjà de pàgines publicades en Internet. L'accés és realitzat amb la identificació de l'usuari i de la contrasenya, ja que el domini té una capacitat determinada de memòria per a operar.

L'organització d'un Campus Virtual pot estar orientada per a fer el mateix que es fa en una institució tradicional o, encara, es pot aprofitar aquest espai utilitzant una nova cultura d'organització mitjançant trobades, relacions, matrícula, espai, temps d'aules, etc.

El Campus Virtual permet que els educadors estiguen connectats, al mateix temps, de manera fàcil i efectiva; poques orientacions són necessàries per a la instal·lació i l'ús del *FirstClass*, ja que el seu *interface* és gràfica i intuïtiva, i utilitza els padrons *Windows* i *Macintosh* (multiplataforma). La facilitat del programa afavoreix la relació professor-alumne, el treball individual/col·lectiu i permet compartir sabers i aprenentatges, per mitjà de sales per a conferències, enviament d'E-mails, arxius i fòrum permanent.

L'accés dels participants es realitza per E-mail, a través d'un navegador d'Internet que permet la visualització completa de les conferències, missatges i agendes. Per al teletreball, el programa presenta opcions amb icones específiques, tals com: preferències, seleccionar tipus de missatges, agenda/calendari, notificació de missatges, fax/E-mail, web-ràdio, videoconferència i temps de connexió (*logg*) al campus.

Per al primer curs, van ser creades sales específiques per a cada trobada: "Proposta freireana", "Mètode Paulo Freire", "Praxi pedagògica", "Llegat Educador", "Cafè freirèa" (sala de trobada informal) i "Coordinació freireana", d'ús restringit a professors i administradors, en les quals circulaven informacions administratives, amb la coordinació de professors de l'Institut Paulo Freire, permetint que tots els missatges amb observacions i comentaris, arribaren als alumnes conjuntament.

La comunitat freireana creada continua creixent en l'esfera virtual. El 2002, dels cursos sobre Paulo Freire va resultar la producció d'un llibre en xarxa: "Lliçons de Paulo Freire creuant fronteres: experiències que es completen", amb els treballs escrits per educadors llatinoamericans per mitjà d'Internet. Aquest llibre va ser llançat en el Fòrum Social Mundial. Fruit d'un treball col·lectiu realitzat entre educadors i investigadors de diversos països, presenta textos en portuguès / espanyol i és bibliografia de l'actual curs.

Es pot dir que l'actual Campus Virtual de l'Institut Paulo Freire, desenvolupat en el programa Teleduc, naix amb una proposta dialògica d'educació que s'estén actualment a aquesta plataforma/programari lliure: <http://teleduc.institutopaulofreire.org.br/>

## Formació d'educadors per mitjà d' Internet

En aquesta proposta metodològica, la formació en xarxa d'educadors busca millorar el desenvolupament professional possibilitant-los la creació/elaboració de textos específics i la socialització d'informacions rellevants, sense retirar-los de la seva activitat. La informació funciona a favor de la pràctica alfabetitzadora i de les institucions educatives, des que, mitjançant la comunicació, es creen esferes d'aprenentatge actualitzades i crítiques. En aquesta esfera digital, els educadors reorienten, críticament, les seves activitats quotidianes resignificant-les.

L'educació per mitjà de la *Web* és un fenomen relativament nou en l'àmbit llatinoamericà. En la majoria dels casos, l'ús de la *Web*, continua sustentant un model tradicional d'educació o neobehaviorisme. Per a no quedar-nos en aquesta concepció i cometre l'error de reforçar vells models educatius per mitjà d'*Internet*, es busca articular educació i ciutadania.

En el desenrotllament de la pedagogia freireana, la proposta per a educació en xarxa té per finalitat:

- I - ampliar les oportunitats d'educació amb "qualitat social";
- II - generar un espai de diàleg i de reflexió crítica sobre la pràctica educativa, procurant una nova construcció teòrica sobre la mateixa;
- III - promoure experiències alternatives d'ensenyament/aprenentatge, per mitjà de les tecnologies teleinformàtiques;
- IV - despertar una nova mirada enfront de la multi, inter i transculturalitat present en les diferents pràctiques educatives, que condueixen a una construcció solidària del coneixement;
- V - propiciar mitjans que contribueixen a la constitució d'una nova sociabilitat, de pràctiques socials fundades en l'ètica, en la solidaritat, en la col·laboració, en el diàleg i en l'alteritat.

A manera de conclusió: l'educació en relació a una nova organització dels sabers.

Estem immersos en una cultura que organitza els sabers a partir de l'ús de la informàtica i que requereix d'un nou atles que situe l'home en el món globalitzat i li permeta circular. Michel Authier i Pierre Lévy<sup>8</sup>, entenen que aquesta particular organització reposa en la possibilitat de representació i gestió dinàmica dels coneixements. La filosofia de la implicació, per ells denominada de "*Cosmopèdia*", ens envolta en la forma mòbil de la imatge materialitzada per mitjà de posicions relatives, proximitats, colors i lluminositat. Per mitjà de les navegacions i en el plànol immanent dels sabers, les persones construeixen el seu objecte de coneixement i s'envolten en ell per a donar-li existència. En contraposició de la imatge fixa del text en l'enciclopèdia, la *Cosmopèdia* permet varietats d'expressió en la realitat virtual aprofitant la pluralitat d'enunciats discursius emergents en Internet.

Paulo Freire diu, primer fem i després li donem el nom. En aquests primers anys del nou segle vam començar a caminar per aquesta bretxa informacional amb tots els riscos que això significa.

<sup>8</sup> Cf.: Lévy, Pierre. *A inteligência coletiva*. São Paulo : Loyola, 1998, p.181

---

**Reconeixem en Internet, la gran narrativa d'aquest segle, un espai de saber on els educadors reconstitueixen, en un plànol immanent, els éssers, els signes i la coses tornant a trobar una relació dinàmica de participació recíproca. Segons aquest principi, l'univers és en forma de laberint, on el mirall i la recurrència no permeten albirar la sortida d'aquest món, però tenim la tasca de descobrir-la**

Reconeixem en Internet, la gran narrativa d'aquest segle, un espai de saber on els educadors reconstitueixen, en un plànol immanent, els éssers, els signes i la coses tornant a trobar una relació dinàmica de participació recíproca. Segons aquest principi, l'univers és en forma de laberint, on el mirall i la recurrència no permeten albirar la sortida d'aquest món, però tenim la tasca de descobrir-la. Jorge Luis Borges suggereix que la realitat no és solament aparença sinó també sentiment i imaginació i el món no és un caos i sí un laberint, un cosmos que s'oculta i tenim la tasca de descobrir-lo.<sup>9</sup> En aquest univers cultural el més original del mestre/docent, és mantenir la seva curiositat epistemològica integrada en un treball col·lectiu, conscient de les forces que ho col·loquen a la vora de l'exclusió desafiant-lo a saltar cap a fora quan el seu protagonisme deixa de ser creatiu i original. Això torna pervers el procés i genera noves paradoxes.

Aquestes experiències pedagògiques en l'espai virtual, remetent a una dimensió diferenciada de la relació educador-educand. La memòria externa i el sentiment intern, adquireixen nou valor. La velocitat, la transparència, la levitat i la capacitat de circulació, transformació i reposició d'informacions són alguns dels elements que s'incorporen a aquest repertori vocabular i cultural. El "simple" fet d'alliberar la pròpia memòria va ser tornant als educadors depenents de la xarxa, però lliures per a pensar-se ells mateixos en la relació com l'Altre. Es genera una nova cultura educativa en relació a la tecnologia que els circumden, es crea un llenguatge i cultura, on coexisteixen elements semàntics i semiòtics, lingüístics i no lingüístics. Activitats tals com seleccionar, classificar, interpretar, intercalar, respondre, reproduir, copiar, colar, representar, criar, digitalitzar, sintetitzar, encapsular, dissenyar, ocultar, visualitzar, salvar, delectar, simular, globalitzar, diners plàstic, cartró magnètic, senyal, login, encriptar i criptografiar integren aquest univers cultural que implica aquesta dimensió gnoseològica.

En la re-invenió de la cultura hi ha poques certeses, però l'educador es pot llibertar de l'ostracisme en explorar i exposar-se en el ciberespai, col·locant en moviment la seva producció relacionant-la amb els temes de preocupació en comú i reintegrant-la a una base de coneixement en permanent actualització.

Com Paulo Freire, en estar preocupats per ensenyar amb materials del nostre temps, continuem radicals, possiblement sent considerats d'antiquats, tant com ell, quan proposem educar fins on la tecnologia no presente problema, o siga, educar per a la solidaritat humana. La perspectiva és la formació d'educadors de joves i adults més enllà de la tecnologia, que sense desconèixer-la la discuteix.

Per això, podem afirmar, que l'educació a distància mitjançant Internet des d'una perspectiva freireana es sustenta en els principis de l'educació popular, o siga: aproximació crítica de la realitat, radicalitat (no existeix l'educació neutra), pronunciament, organització política, relació text-context, metodologia dialògica sense desconèixer la cultura del silenci operant en Internet i en el que ella genera.

En aquesta perspectiva, l'alfabetització i Internet no són incompatibles, ni pertorben o

<sup>9</sup> Cf.: "*O pensamento vivo de Borges*". São Paulo, 1987.

impedeixen la formació per al desenvolupament d'habilitats de lectura i escriptura més complexes, en l'esfera digital, entesa aquesta com lloc, objecte i estratègia de coneixement. Entenem que la dimensió antropològica de l'esdevenir ens duu a recórrer camins insospitats, a ser eterns caminants en la recerca de nosaltres, de l'altre i del món. I, és en aquesta obertura respectuosa cap als altres en l'espai virtual, on reconeixem que no existeix un "pense" individual sinó, com acte col·lectiu, existeix un "pensem" que és un dels principis fonamentals d'aquesta proposta que es realitza en una "trama" que lliga experiències viscudes amb unes altres que estan sent viscudes.

Igual que el nostre Mestre, entenem que l'educació es realitza en altres llocs a més de la "escola". Podem concebre avui, que la proposta freireana contribueix per a comprendre millor l'educació en l'esfera digital des que la considera tant com dispositiu per a aprendre bé com esfera de coneixement de noves relacions, identitats i subjectivitats.

*M'agradaria ser recordat com algú que va estimar les plantes, les flors, la naturalesa.*  
Paulo Freire.

## Bibliografia

- FREIRE, Paulo. *Comunicação ou extensão*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sergio. *Sobre educação (Diálogos)*. 2.ed. São Paulo : Paz e Terra, 1984.
- V.2 Discussão sobre Meios de comunicação de massa, a informática, o processo educativo e seu substrato político e ideológico.
- FREIRE, Paulo. *Á sombra desta mangueira*. São Paulo : Olho de d'Água, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Conversando com educadores*. Montevideo : Roca Viva, 1990.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo : Cortez, 1986.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 14º. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, O. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- GOMEZ, Margarita V. *Releitura de Paulo Freire para uma teoria da informática na educação*. In: CONTATO. REVISTA BRASILEIRA DE COMUNICAÇÃO, ARTE E EDUCAÇÃO Livre Pensar. Brasília/DF Ano 1, n 2, jan./mar.1999.
- GOMEZ, Margarita V. Alfabetização digital e educação em rede. Caderno de Educação em rede São Paulo, IPF, 2001. Série "Educação em Rede", n 3.
- GOMEZ, Margarita V. educação em rede: processo de criação de um curso web. (Tese Doutorado) São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2002.
- LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva*. São Paulo : Loyola, 1998.
- SERRES, Michel. *Atlas*. Madrid: Cátedra, 1995.

## *Noves tecnologies, educació a distància i la «mercantilització» de la formació\**

*Manuel Area Moreira • Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías, Universidad de La Laguna*

### **i**

La idea central que desenvolupa d'aquest assaig és que les noves tecnologies de la informació i comunicació reforcen i amplien el procés de «mercantilització» de l'educació ja que permeten d'empaquetar en un suport digital un curs o programa formatiu i distribuir-lo a gran escala per a la comercialització. En altres paraules, les tecnologies digitals faciliten el procés de «cosificació» de la formació a distància ja que aquesta es transforma en un objecte -bé un disc CD-ROM, o bé un curs en format web- que és creat, editat i comercialitzat com qualsevol altre producte industrial. Aquest fenomen es troba inserit en el procés més ample de «cosificació» de la cultura propi de les societats postmodernes o industrialment avançades.

### **El coneixement i la cultura com a mercaderia**

Un dels fenòmens més representatius de les transformacions socioculturals en l'època contemporània es refereix als canvis en les formes de producció i consum de cultura. La cultura (és a dir, la manifestació de les idees, significats, valors, sentiments i experiències humanes), a diferència d'allò ocorregut en el passat, ha estat convertida en un producte de consum generat des de les indústries culturals o de la consciència, en expressió dels pensadors de l'Escola de Frankfurt. Aquest fenomen es coneix com el procés de «mercantilització» de la cultura.

La «mercantilització» de l'oci, el coneixement i la cultura ha estat àmpliament analitzat en els últims anys des de l'anomenat camp dels «estudis culturals» i per l'anomenada sociologia de la comunicació de masses que ha posat de manifest que el conjunt d'experiències que tenen a veure amb la cultura són transformades en un producte subjecte a les mateixes regles i mecanismes de producció i distribució que qualsevol altra mercaderia. L'anàlisi de l'economia política dels mitjans de comunicació demostra amb dades empíriques que aquest procés encetat fa aproximadament vint-i-cinc anys, condueix a una concentració dels mitjans per a la informació i l'entreteniment en poques empreses (Sony, WarnerBross, CNN, Disney,...). Al nostre país foren útils els informes anuals que sobre Tendències en Comunicació Social elaborà FUNDESCO en el període 1989-1996. En l'àmbit internacional destaquen, entre d'altres, els informes periòdics que

\* Traducció de Iolanda Corella

elabora la UNESCO sobre la Comunicació i la Informació a tot el món en els quals es reflexa, amb dades estadístiques, l'evolució del conjunt de serveis, empreses i activitats desenvolupades amb mitjans i tecnologies de la informació per zones geogràfiques del planeta.

Amb altres paraules, actualment la cultura ha estat «cosificada», convertida en un producte o mercaderia que es ven i es compra i que, igual que altres productes i béns materials, respon al procés d'elaboració, distribució i comercialització industrial en massa: amb propietaris, treballadors, intermediaris, consumidors. En aquest sentit, Yudice (2002) explica que la cultura actualment és un fenomen inserit en la trama industrial del sistema econòmic occidental per la qual cosa proposa el concepte de la "cultura com a recurs". Segons aquest autor "el paper de la cultura s'ha estès d'una manera mai no vista a l'àmbit polític i a l'econòmic, al temps que les nocions convencionals de cultura han estat considerablement buidades,... la cultura s'ha convertit simplement en un pretext per al progrés sociopolític i per al creixement econòmic" (p. 23)

Rifkin (2000), per la seua part, en l'obra *La era del acceso* manté la tesi que en el nou "capitalisme cultural" les Tecnologies de la Informació i Comunicació (TICs) juguen un paper fonamental ja que les nostres vides estan cada vegada més mediatitzades pels nous canals digitals d'expressió humana. D'aquesta manera, «després de segles d'existència quasi independent, sols ocasionalment posada en contacte amb el mercat, la cultura, la nostra experiència compartida, s'està convertint en un objecte econòmic gràcies al poder que comencen a exercir les noves tecnologies sobre la nostra vida quotidiana» (p. 188)

De manera semblant, Tedesco (s.f.) afirma que "el nou capitalisme, modifica profundament tant els patrons culturals del passat com les institucions responsables de la producció i de la distribució de cultura. En el capitalisme industrial, la cultura es fonamentava en institucions que funcionaven sobre la base de la lògica de l'oferta. L'escola -i també la TV general- es fonamenten sobre el fet d'oferir a tothom un mateix producte i aquesta oferta tenia, per aquesta raó, un fort poder homogeneïtzador. En aquesta lògica i en aquest poder s'expressava la voluntat hegemònica dels sectors dominants. Els nous mecanismes culturals, per altra banda, es fonamenten en la lògica de la demanda. Internet, la TV per cable (i l'escola basada en els mecanismes de resposta a les demandes de "l'alumne-client"), inverteixen l'esquema anterior i, en aquest sentit, expressen l'escassa voluntat hegemònica del nou capitalisme, al qual no li interessa incloure a tothom en un esquema únic" (p. 5).

El que vull posar de relleu amb tot allò expressat fins aquest moment és que les tecnologies de la informació i de la comunicació incideixen d'una manera notòria en el procés de «cosificació» de la informació i de la cultura (fenomen, que com veurem més endavant, en té la traducció en l'activitat pedagògica). El sector industrial que comercia o basa les activitats econòmiques en la informació i en els productes culturals (mitjans de comunicació de masses com ara la televisió o el cinema, les empreses de software, el sistema financer, les indústries de

<sup>1</sup> Són bons exemples les propostes de la Unió Europea en relació al programa anomenat *e-Learnig*, o la seua traducció espanyola mitjançant el Plan InfoXXI

<sup>2</sup> J. M. Cruz, Director de Pricewaterhouse Cooper dedicada a l'assessorament en recursos humans afirmava «Nuestros datos indican que en España sólo hay 180.000 personas que están haciendo auténtica formación e-learning en las empresas. Es una cifra realmente muy baja, por lo que esperamos un crecimiento del 200% en los próximos cinco años para alcanzar cifras similares a las de otros países europeos». En P. Bullón «E-learning: La empresa española empieza a despegar» *iWorld*, n46, febrero 2002, pg. 46.

<sup>3</sup> Una revisió de teories i models de l'educació a distància es pot consultar a García Arieto (2001)

---

**Increment quantitatiu de les necessitats formatives reclama la creació de noves xarxes i de formes d'accés a l'ensenyament. En aquest sentit, les noves tecnologies digitals es converteixen en una de les estratègies utilitzades per a aquest fi. Aquest és un dels efectes més cridaners i interessants de les xarxes d'ordinadors al servei de l'educació: es trenquen barreres de temps i d'espai per desenvolupar les activitats d'ensenyament i aprenentatge**

l'oci i l'entreteniment, les telecomunicacions, etc.) representa un sector en constant creixement i amb un volum econòmic que desplaça, o al menys competeix, amb els sectors propis de l'economia representativa de la segona revolució industrial (automòbil, petroli, indústries elèctriques).

Aquestes tecnologies digitals en les múltiples formes (telefonia mòbil, Internet, multimèdia, televisió digital, videojocs,...) permeten de transformar l'experiència empírica de les manifestacions culturals de l'ésser humà (esport, música, expressió icònica, comunicació interpersonal, etc.) en una representació digitalitzada en un suport informàtic, i així, és susceptible de ser distribuïda a gran escala, sense limitacions temporals ni espacials. En aquesta època històrica en què el temps d'oci augmenta, en la qual existeix una demanda en l'augment d'experiències relacionades amb el consum de manifestacions culturals, en la qual gran part de la població posseeix una formació intel·lectual bàsica que li permet accedir i comprendre eixos productes, en què l'urbs com a espai artificial de la nostra existència inunda tots els racons de la nostra vida quotidiana..., la indústria és conscient que la cultura, tal com hem dit, és una matèria primera de l'experiència humana susceptible de ser convertida en mercaderia.

### **Noves tecnologies i la «cosificació» de la formació**

Altra característica de la societat contemporània és que la demanda de formació creix des de múltiples àmbits i per a subjectes variats. Les empreses reclamen treballadors qualificats en les noves tecnologies; apareixen demandes formatives des de col·lectius de persones grans; els professionals han d'actualitzar permanentment els seus coneixements; els titulats universitaris, en poc temps, tornen de nou a les aules mitjançant cursos formatius de postgrau... En definitiva, l'increment quantitatiu de les necessitats formatives reclama la creació de noves xarxes i de formes d'accés a l'ensenyament. En aquest sentit, les noves tecnologies digitals es converteixen en una de les estratègies utilitzades per a aquest fi. Aquest és un dels efectes més cridaners i interessants de les xarxes d'ordinadors al servei de l'educació: es trenquen barreres de temps i d'espai per desenvolupar les activitats d'ensenyament i aprenentatge. Mitjançant les xarxes informàtiques, bé d'Internet o d'Intranets, les diferents organitzacions i institucions educatives han començat a realitzar ofertes de cursos i programes d'estudi virtuals de manera que molts ciutadans, treballadors, professionals que per motius de temps o de llunyania no poden cursar estudis en les formes tradicionals d'assistència a un centre, s'impliquen en activitats formatives des de sa casa o des del seu lloc de treball. La formació a l'empresa, l'educació de persones adultes, les universitats..., són àmbits des dels quals en aquests últims anys s'ha iniciat el desenvolupament de plans i programes de teleformació, també anomenats *e-learning*.

El problema que vull plantejar fa referència al fet que l'educació en general, i la formació

en particular, com a part del sistema cultural d'una societat, està sotmesa, cada vegada en un major grau, a les pressions de l'economia del mercat i de la ideologia neoliberal que l'acompanya. Les tradicionals finalitats i les funcions socials emanades de la tradició il·lustrada de l'estat modern que ficava l'èmfasi en la funció transmissora del coneixement i dels valors, així com en la formació i en la integració dels individus en tant que ciutadans, donen pas a una ideologia que defén obertament la formació com un component més o subsistema social que ha de regir-se per les lleis del mercat i que s'ha de sotmetre a les necessitats del sistema productiu (Bautista, 1998).

L'activitat educativa, de forma semblant al que ocorre amb altres manifestacions de la cultura humana, ha entrat en un procés de «cosificació». Cada vegada hi ha una major oferta de serveis educatius pels quals s'ha de pagar. Les empreses dedicades al negoci de la formació representen un dels àmbits en creixement del sector terciari de l'economia de serveis: l'oferta de cursos per a la formació dintre de l'empresa, les importants inversions i subvencions mogudes per organitzacions empresarials i sindicals pel que fa a la formació ocupacional, la comercialització de cursos a distància, l'increment de l'oferta de postgraus universitaris..., són alguns dels fenòmens que configuren el procés de privatització i de «mercantilització» de l'activitat educativa que hem esmentat.

En aquest sentit, les noves tecnologies de la informació i de la comunicació tenen un important paper en la «cosificació» de l'educació. Aquestes tecnologies permeten «empaquetar» un curs i convertir-lo en un producte tangible que es pot oferir al públic per al seu comerç i consum. Els discos en CD-Rom o DVD i la formació *on line* o *e-learning* distribuïda via Internet són els nous vehicles que permeten produir i difondre a gran escala cursos formatius empaquetats. En aquests moments comença a configurar-se (i possiblement es consolide en els propers anys) una indústria de la formació mitjançant les xarxes digitals. D'una banda, els poders públics potencien amb línies de finançament aquest tipus de projectes<sup>1</sup>. A més, les empreses tradicionalment vinculades a la producció de materials curriculars impresos, com ara Santillana o Anaya, han començat a invertir en la creació de multimèdia educatiu. Per altra banda, les institucions d'educació superior també s'han afegit a la carrera d'oferir formació, tant de les titulacions ordinàries com les de postgrau, tot fent servir els recursos de la *www* que es materialitza en la creació de campus virtuals universitaris. Així mateix, assistim a una proliferació d'empreses dedicades a la teleformació, *e-learning*, educació virtual o formació *on line* (tot és el mateix) que desenvolupen cursos bé per ser comprats per clients individuals, bé per desenvolupar un pla de formació general adreçat als treballadors o quadres directius d'una determinada empresa o institució<sup>2</sup>.

### **El mercat creixent de l'educació a distància**

L'educació a distància, és a dir, sense la presència i contacte físic entre un docent i un

---

**L'activitat educativa ha entrat en un procés de «cosificació». Cada vegada hi ha una major oferta de serveis educatius pels quals s'ha de pagar. Les empreses dedicades al negoci de la formació representen un dels àmbits en creixement del sector terciari de l'economia de serveis: l'oferta de cursos per a la formació dintre de l'empresa, les importants inversions i subvencions mogudes per organitzacions empresarials i sindicals pel que fa a la formació ocupacional, la comercialització de cursos a distància, l'increment de l'oferta de postgraus universitaris...**

alumne és una antiga aspiració que s'ha dut a terme, amb més o menys fortuna, en nombrosos països en aquests últims cinquanta anys (en el context espanyol és d'obligada referència la UNED —*Universidad Nacional de Educación a Distancia*— (<http://www.uned.es>) pel que fa a l'educació superior, Radio ECCA en l'àmbit de l'educació de persones adultes, o empreses privades com ara CEAC o CCC per citar-ne algunes de les experiències més conegudes). Històricament l'educació a distància (ED) va començar a Europa i als EUA a finals del segle XIX tot fent servir els sistemes de correspondència postal tradicionals. Aquestes primeres experiències començaren amb persones emigrants del nord d'Europa que es trobaven als EUA i que desitjaven que els seus fills foren formats per docents que estaven en els seus països d'origen amb la finalitat de mantenir vius els seus costums i les seues cultures locals. Posteriorment, a la meitat del segle XX, amb l'aparició dels mitjans de comunicació de masses, com ara la ràdio i la televisió, l'ED va rebre un fort impuls ja que es van poder empaquetar cursos formatius en un format bé sonor, bé audiovisual. Posteriorment, amb el desenvolupament de nous sistemes i tecnologies d'informació digitals, l'ED està assolint un paper rellevant en l'oferta formativa dels països occidentals i, fins i tot, existeixen institucions educatives i empreses que desenvolupen la seua activitat educativa exclusivament mitjançant Internet<sup>3</sup>.

Race i Brown (1995) assenyalen que aquest ràpid creixement de l'educació a distància mitjançant Internet es produeix per raons com ara la reducció en el cost econòmic dels ordinadors i de les telecomunicacions; la familiaritat de les generacions més joves amb Internet i els ordinadors; la població en general té millor accés a la tecnologia; i per l'ús d'*interfaces* més amigables com ho són els multimèdia.

Són els àmbits de la formació ocupacional o contínua per una banda, i el de l'educació universitària per l'altra, els espais o modalitats educatives en els quals l'educació a distància mitjançant Internet té més èxit. La formació en el món de l'empresa bé per al reciclatge dels seus equips directius i quadres tècnics, bé per a la preparació dels seus treballadors davant un nou producte o filosofia d'empresa... tradicionalment ha sigut una acció costosa tant en recursos humans i econòmics com en temps. Per tot això, la creació de cursos *on line* destinats a la formació contínua tenen, en aquestos moments, un gran interès.

Aquesta formació pot ser «a la carta», és a dir, es dissenya un programa o un curs formatiu segons les necessitats concretes de l'empresa i adaptat a les característiques específiques dels seus treballadors, o pel contrari poden ser programes o cursos ja «empaquetats», és a dir, prèviament creats amb un propòsit general o que prèviament foren elaborats per a altres clients. En el primer cas, la formació sol tenir èxit ja que està adaptada als clients i, en conseqüència, sol respondre a les expectatives demandades, però els seus costos són molt alts (per a la creació d'un curs es requereixen experts en el contingut o en el coneixement que es vol impartir, experts en disseny pedagògic, experts en disseny multimèdia, i un equip de docents que desenvoluparan la tutoria mitjançant Internet).

En el segon cas, és a dir, cursos empaquetats, la formació sol ser de qualitat inferior a l'anterior cas ja que és una oferta formativa estandarditzada per al consum en massa, encara que, lògicament, té l'avantatge de la reducció de costos ja que és un producte que s'amortitza per la seua alta difusió. En aquests moments, tant en el context internacional, sobretot nord-americà, com en l'espanyol, existeixen grups o empreses privades de formació dedicades a crear, a comercialitzar i a dur a terme aquest tipus de cursos *on line* o de teleformació en l'àmbit de la formació contínua o ocupacional. El volum, en xifres, del negoci de la formació de treballadors és molt important, i fa anys que creix.

L'altre àmbit on l'educació a distància a través d'Internet té un notable impacte és en la formació de titulats universitaris. L'aplicació d'aquestes noves tecnologies es tradueix en la creació de campus virtuals que ofereixen una modalitat d'ensenyament a distància dels estudis universitaris (tant titulacions de primer i segon cicle, com cursos de postgrau) mitjançant les xarxes digitals. Aquests campus virtuals permeten, en no caldre espai físic, que no hi haja limitacions en el nombre d'alumnat matriculat i poden acollir alumnat de forma massiva. És allò que Daniel (1996) anomenà megauniversitats.

Recentment l'*American Federation of Teachers* (AFT) ha publicat un informe en el qual s'analitza el desenvolupament de l'educació a distància en l'educació superior als Estats Units (Kriger, 2001). En aquest s'identifiquen diferents tipus d'institucions universitàries que ofereixen serveis docents d'educació a distància tot fent servir els recursos d'Internet. Aquesta classificació pot ajudar-nos a aclarir conceptualment algunes qüestions. Els tipus d'institucions són els que segueixen: a) Institucions d'educació superior convencionals que han creat programes d'educació a distància. Aquest és el model habitual i el més estès. Consisteix en la creació, per part de les universitats ja existents i que realitzen una oferta docent presencial en aules i centres, d'un campus virtual paral·lel. b) Projectes entre empreses i universitats. És un model híbrid de desenvolupament de projectes d'educació a distància en el qual una determinada empresa estableix un acord comercial amb una universitat bé per què utilitze i desenvolupe un determinat software de teleformació (per exemple, WebCT, Blackboard, eCollege, Campus Pipeline), bé per què dissenye i desenvolupe paquets de cursos a distància que posteriorment seran venuts a altres institucions educatives. c) Universitats Virtuals. Són institucions de recent creació i, a diferència de les universitats tradicionals, tota la seua oferta docent, administrativa i de serveis s'ofereix en línia mitjançant Internet. És un tipus d'institució en creixement i que té una certa demanda. d) Universitats que pertanyen a corporacions empresarials. Són un tipus d'institucions d'educació superior creades per grans empreses (Microsoft, ITT,...) orientades a la preparació i formació laboral. Clarament l'oferta educativa d'aquestes universitats respon a les necessitats del mercat, i l'oferta docent virtual d'aquestes ha crescut considerablement en els últims anys.

La situació universitària espanyola és ben diferent de la que ací s'ha descrit. Tan mateix,

en un recent estudi realitzat per nosaltres (Area i altres, 2001) vam concloure que els dos models d'oferta docent universitària a través d'Internet respondrien, per una banda, a la creació de campus virtuals paral·lels a la xarxa física de centres presencials, i d'altra, a la creació d'universitats completament virtuals (el cas de la UOC, Universitat Oberta de Catalunya, és el pioner i més conegut en l'àmbit espanyol, encara que la UNED, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*, també actua en aquesta direcció). Els altres dos models que impliquen una col·laboració i/o dependència molt estreta d'una universitat amb una empresa privada és un tipus de institució que no té tradició en el nostre país. L'altra conclusió fou que el creixement i creació de campus virtuals en les universitats del nostre país està desenvolupant-se tot sent previsible que a mig termini l'oferta d'estudis universitaris *on line* siga una pràctica habitual en quasi totes les universitats espanyoles.

El problema, des d'un punt de vista pedagògic, no resideix en la quantitat d'oferta de titulacions universitàries a distància, sinó en la qualitat tant científica com educativa d'aquesta. Com assenyala Feenberg (2001) actualment s'imposa un model d'educació superior basat en criteris empresarials més que no professionals o pedagògics en el qual importa reduir costos per tal d'incrementar la rendibilitat. En aquest procés les noves tecnologies són una magnífica estratègia per aconseguir aquest objectiu. Al respecte Feenberg afirma:

"S'argumenta que la tecnologia pot oferir cert tipus d'educació de forma més efectiva del que el professorat pot fer-ho, tot donant autonomia a l'aprenent el qual se suposa que està oprimat o, al menys, mal atès pel professor. També s'afirma que la instrucció automatitzada ofereix una opció «a mida» per als adults que treballen. Es diu que l'educació automatitzada promou virtuts «post-industrials» com ara la flexibilitat temporal i espacial, productes individualitzats, i control personal. Però, a fi de comptes, la principal raó per a l'automatització resulta obvia: reduir costos".

Aquest fet és evident sobretot en l'oferta de cursos formatius des de l'educació superior i en la formació en el món laboral ja que "se suposa que les innovacions com la videoconferència i l'educació automatitzada *on line* faran possible la millora de la qualitat i alhora reduiran els costos si es duen a terme. Els estudiants a les classes virtuals no necessiten aparcaments. A més, els cursos es poden «empaquetar» i «vendre» tot generant un ingrés continu sense inversions posteriors. Aquest fet té conseqüències pel que fa a la contractació de professorat qualificat ja que "la substitució de titulars per professorat a temps parcial és simplement el primer acte d'un pla per substituir el professorat, com a tal, per CD-ROMs. S'està venent un nou model econòmic d'educació sota la disfressa d'un nou model tecnològic" (pg. 10). I, en el fons, el que es fa és perpetuar un model tradicional d'educació a distància en el qual es persegueix l'automatització dels processos de producció industrialitzada en massa del contingut formatiu: uns pocs experts molt qualificats generen els cursos *on line* (suposadament de qualitat) i es contracten docents menys qualificats per a les tasques de tutorització.

De forma semblant D. Noble (1997) denuncià la tendència de moltes institucions d'educació superior nord-americanes a convertir-se en una espècie de fàbrica expedidora de titulacions digitals en les que importa més la quantitat de títols oferits que la qualitat pedagògica d'aquests. Aquest fet es justifica des de les noves tendències i necessitats que emanen de la societat de la informació que reclama major oferta formativa i de naturalesa flexible. En aquest treball, l'autor presenta aquest fenomen com un procés de «mercantilització» de l'educació universitària sotmés a la tensió entre els interessos dels docents i els dels alumnes front als interessos econòmics dels administradors i propietaris de les universitats. Així, afirma: "Per a les universitats aquest fet no és solament un procés de transformació tecnològica. Sota el canvi se n'amaga un altre: la comercialització de l'ensenyament superior. Per la qual cosa la tecnologia és tant un vehicle com una disfressa encantadora."

### **Com a conclusions inacabades**

L'educació a distància, en conclusió, està sotmesa a una doble tensió: la provocada per la capacitat de les tecnologies digitals de convertir-la en un producte mercantil (el procés formatiu a distància permet elaborar industrialment cursos, empaquetar-los en materials, bé en un suport de disc òptic o bé distribuït a través de la xarxa, i difondre'ls amb facilitat als clients) cosa de la qual ja hem parlat anteriorment, i el que suposa democratitzar la formació o facilitar-ne l'accés a sectors de la població que per motius geogràfics, laborals, o personals no poden assistir habitualment a aules i a centres formatius.

Com acabem d'assenyalar, l'actual context de la societat de la informació, al menys pel que fa a la seua expressió més neoliberal, provoca una pèrdua dels trets d'identitat de l'educació com a servei públic destinat al desenvolupament democràtic de la societat. El projecte il·lustrat per a l'educació fonamentat en la igualtat d'oportunitats en l'accés a la cultura i en la transmissió de valors cívics comença a ser substituït per supòsits i pràctiques que atorguen a la formació un paper molt rellevant, però subsidiari, respecte als interessos i necessitats del sistema productiu de riquesa. La formació, a partir de l'estat modern del segle XIX, sempre ha estat lligat a les necessitats del desenvolupament de la indústria i del mercat laboral. Tot i això, el que diferencia el present és l'intent de subordinació del sistema educatiu a l'economia que es materialitza en la liberalització i privatització de l'activitat formativa i en el comerç de béns educatius en diverses formes empaquetades (CD-Rom, DVD, cursos *on line*, multimèdia educatiu, fascicles per col·leccionar, etc.).

A diferència d'allò ocorregut en el passat, el progrés d'un país no només depèn dels recursos materials que té o de la inversió de capital realitzada, sinó també, cada vegada d'una forma més evident, de la quantitat i de la qualitat dels recursos humans de que es disposen. D'aquest fet es deriva la urgent necessitat de planificar i ficar en pràctica programes i accions formatives per tal de facilitar l'accés al coneixement i a les noves tecnologies d'amplis sectors

---

**L'educació a distància, en conclusió, està sotmesa a una doble tensió: la provocada per la capacitat de les tecnologies digitals de convertir-la en un producte mercantil cosa de la qual ja hem parlat anteriorment, i el que suposa democratitzar la formació o facilitar-ne l'accés a sectors de la població que per motius geogràfics, laborals, o personals no poden assistir habitualment a aules i a centres formatius.**

---

**El sistema educatiu ha d'estar al servei de polítiques socials públiques encaminades a construir i a consolidar un model de desenvolupament social fonamentat en els principis polítics de la democràcia i de la redistribució de la riquesa. Assumir aquesta idea significa tenir en compte molts dels principis educatius que han estat formulats per la rica tradició de la pedagogia progressista i il·lustrada del segle XX (l'Escola Nova, Dewey, Freinet, Freire, entre d'altres) adaptats, lògicament, al nou context social, econòmic i cultural de la societat de la informació.**

de la nostra societat, com ara els xiquets i els joves, els professionals, els treballadors, els quadres directius, els funcionaris, la gent gran, etc. Sense recursos humans qualificats —també podríem dir que alfabetitzats— en l'ús de les Tecnologies de la Informació i Comunicació (TIC) no podrà existir ni avançar la societat de la informació.

La incorporació d'aquestes noves tecnologies a les aules i als centres escolars de tots els àmbits educatius (educació infantil, primària, secundària, de persones adultes, educació superior, etc.) és una necessitat que s'accepta tant socialment com políticament i a la que quasi ningú posa cap objecció. Les raons i les justificacions que s'esgrimeixen per incorporar les noves tecnologies a les pràctiques educatives dels centres i de les aules han estat explicades en nombroses obres i estudis tant nacionals com internacionals. Els informes més coneguts i difosos en el nostre context són el de la Comissió Europea (1995) i l'anomenat «informe Delors» elaborat per una comissió d'experts per a la UNESCO (Delors i altres, 1996) en els quals es defensa enèrgicament la idea de convertir la formació en un dels elements estratègics per al desenvolupament de la societat de la informació al llarg del segle XXI.

Fins a aquest punt molts estem d'acord: sense una adequada formació i preparació tant intel·lectual com moral de la major part de la població difícilment podrem progressar com a comunitat social i per aconseguir-ho es requereixen mesures bàsiques com ara la dotació d'infraestructures i recursos als centres educatius, preparació del professorat i plans d'adequació dels sistemes formatius a les noves necessitats socials i laborals, entre d'altres. El problema apareix quan ens preguntem: cap on volem anar? al servei de quines metes i projecte polític dissenyem i implementem els programes educatius?. Les respostes a aquestes qüestions no només es fonamentaran en els nostres coneixements i teories pedagògiques, sinó que indubtablement estaran condicionades per pressupòsits ideològics i polítics de qui les respon.

Al meu parer, el sistema educatiu ha d'estar al servei de polítiques socials públiques encaminades a construir i a consolidar un model de desenvolupament social fonamentat en els principis polítics de la democràcia i de la redistribució de la riquesa. Assumir aquesta idea significa tenir en compte molts dels principis educatius que han estat formulats per la rica tradició de la pedagogia progressista i il·lustrada del segle XX (l'Escola Nova, Dewey, Freinet, Freire, entre d'altres) adaptats, lògicament, al nou context social, econòmic i cultural de la societat de la informació.

Repensar l'educació en general, i la formació a distància a través de noves tecnologies en particular, des d'una teoria crítica en un context postmodern és un procés urgent, inacabat i complex. Ningú no té, en l'actualitat, respostes definides als problemes plantejats. Però almenys, molts tenim la certesa que el mercat, per ell mateix, és incapaç de donar respostes a l'increment de demanda formativa que existeix, i que tampoc serà capaç d'articular un projecte educatiu adequat i vàlid per a construir un model democràtic i solidari de societat de la informació.

## Bibliografia

- AREA, M. i altres (2001): *La oferta de educación superior a través de Internet. Análisis de los campus virtuales de las universidades españolas. Informe final*. Dirección General de Universidades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Versió electrònica: <http://www.edulab.ull.es/campusvirtuales>
- BAUTISTA, A (1998): "Tecnología, mercado y gobernabilidad: un trinomio interactivo en la enseñanza a finales del segundo milenio". *Revista Complutense de Educación*, 9 (1), pp. 29-46.
- COMISIÓ EUROPEA (1995): *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Luxemburgo. Oficina de Publicacions de la Comunitat Europea.
- DANIEL, J.S. (1996). *Mega-universities and knowledge media: Technology strategies for higher education*. Sterling, VA: Stylus Publishing, Inc.
- DELORS, J. i altres (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana.
- FEENBERG, A. (2001): "On line Education and the Choises of Modernity". *Proceedings of the Conference on Communication, the Media, and Cultural Values*, University of Hawaii Press.
- GARCÍA ARIETO, L. (2001): *La Educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona, Ariel. <http://www.edulab.ull.es/campusvirtuales>
- KRIGER, T.J. (2001): *A Virtual Revolution: Trends in the Expansion of Distance Education*. Report of American Federation of Teachers, Washington, may 2001.
- NOBLE, D. (1998): "Digital Diploma Mills: The Automation of Higher Education". *Firstmonday* [http://www.firstmonday.dk/issues/issue3\\_1/noble/](http://www.firstmonday.dk/issues/issue3_1/noble/)
- RIFTKIN, J. (2000): *La era del acceso. La revolución de la nueva economía*. Barcelona: Paidós.
- TEDESCO, J.C. (s.f.): "Escuela y cultura: una relación conflictiva". En *Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-Buenos Aires*, Document on line [http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/escuela\\_y\\_cultura.pdf](http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/escuela_y_cultura.pdf)
- YUDICE, F. (2002): *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Barcelona, Gedisa.

# *Anàlisi crítica del model d'educació a distància: L'IVADED*

*Agustí Pascual Cabo*

## **i**

«La pràctica docent crítica, implícita en el fet de pensar encertadament, comprén el moviment dinàmic, dialèctic, entre fer i pensar sobre fer»

«És pensant críticament la pràctica d'avui o la d'ahir com es pot millorar la pròxima» (Freire, 2003)<sup>1</sup>

Abans de començar a desenvolupar pròpiament l'anàlisi crítica del model d'educació a distància, considere convenient realitzar certes consideracions sobre el concepte d'educació a distància, ja que cal partir des d'aquest per reforçar les pròpies idees i també perquè determinades crítiques i comentaris posteriors només es poden comprendre des d'aquesta concepció.

### **Consideracions sobre el concepte d'educació a distància (EAD)**

La modalitat a distància de l'Educació de Persones Adultes ha estat lligada conceptualment, i fins i tot prescriptivament, a la garantia de fer efectiu el dret a l'educació d'aquelles persones que **no poden assistir** regularment a centres ordinaris. També es fa referència explícita, en aquesta modalitat, a tots els nivells, etapes o àmbits educatius, tal i com es pot comprovar en la creació i en l'experiència històrica de: Cenebad, Inbad, Cevead, Ibad o fins i tot la Uned. Abasta doncs, tant els ensenyaments obligatoris com no obligatoris. Per tant, com a modalitat educativa ha estat i està molt valorada políticament ja que l'organització de l'EAD permet a les diferents administracions (locals, autonòmiques, estatals i fins i tot a la Unió Europea) atendre i garantir l'esmentat dret a l'educació.

Podem afirmar que la no assistència, o millor dit la **no possibilitat d'assistència**, com a conseqüència de qüestions: laborals o de treball, personals, d'espai geogràfic, residència, temps... o d'altres circumstàncies, fa d'aquest tret l'element vertebrador dels paràmetres que constitueixen l'EAD. Així doncs, atés l'element vertebrador i la varietat de circumstàncies de l'alumnat, podríem considerar que la modalitat educativa a

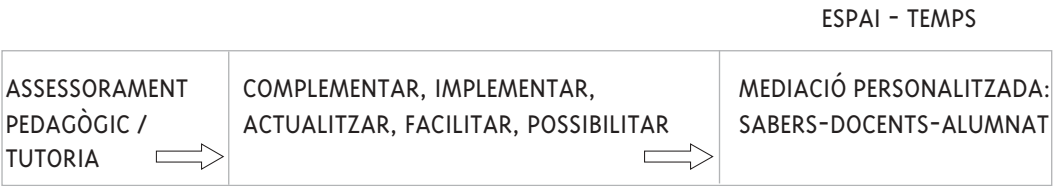
---

<sup>1</sup> Freire, P. (2003): *Pedagogia de l'autonomia*. Edicions del Crec i Denes Editorial. Pàgines 41 i 42.

distància es defineix com una **mediació personalitzada** entre els sabers, els docents i l'alumnat i l'espai i el temps en què es produeix. L'espai i el temps han estat els elements més innovadors d'aquesta modalitat dintre de la tradició i la història del sistema educatiu. A més, en aquesta mediació el **mitjà de comunicació** (correspondència, telefonia, telemàtica...) resulta vital i és possiblement l'element més discutit (Noble, 2000)<sup>2</sup>.

La mediació personalitzada està relacionada tradicionalment amb el terme de **tutoria**. Tal i com afirmen tant Gutiérrez com Holmberg, la definició que aporta el diccionari sobre allò que és el tutor o la tutora no és realment la funció que es sol·licita, ja que fa referència a la tutela que es confereix per atendre a una persona i als seus bens mentre no tinga completa la seua capacitat. D'acord amb els autors, el terme que millor definiria l'activitat per complementar, implementar, actualitzar, facilitar i possibilitar l'esmentada mediació seria el **d'assessor o assessora pedagògica**. L'assessor/a no exerceix la tutela, només acompanya el procés de mediació o relació des de l'experiència i des dels seus coneixements. Com que no es tracta d'entrar a canviar termes sinó de considerar fonamentalment el seu contingut, considerarem la tutoria des de la visió d'assessorament pedagògic.

Gràficament:



El contingut de la tutorització atenent a la doble tipologia que se li atorga tradicionalment: tutoria individual (TI) i tutoria grupal (TG) es podria resumir en el següent quadre:

| TIPOLOGIA D'ASSESSORAMENT | CONTINGUTS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | MITJANS   |
|---------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| TUTORIA INDIVIDUAL        | ORIENTACIÓ                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | MÒDUL / ÀREA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Telefònic |
|                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informació matrícula.</li> <li>• Agenda informativa: modalitat a distància, nivells, àrees, sistema tutories, especificacions àrees, material didàctic, planificacions, avaluacions, recuperacions, participació en el Centre, tipus d'activitats del Centre...</li> <li>• Valoració Inicial de l'Alumnat (VIA).</li> <li>• Comunicació tutorial temporal (intervencions marcades pel Pla d'Acció Tutorial. PAT).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informació i consulta presencial i a distància (mitjans de comunicació).</li> <li>• Objectius, continguts i activitats.</li> <li>• Planificació i metodologia de treball a les tutories individuals i grupals.</li> <li>• Material didàctic: tutories individuals i grupals.</li> <li>• Orientacions i suggeriments de treball individual i estudi.</li> <li>• Explicacions sobre les possibles dificultats de continguts i d'activitats.</li> </ul> |           |

<sup>2</sup> Noble, David (2000): «El fracaso de la educación a distancia». Le Monde Diplomatique (edición española). N 54. p. 54.

| TIPOLOGIA D'ASSESSORAMENT | CONTINGUTS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | MITJANS                               |
|---------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| TUTORIA INDIVIDUAL        | ORIENTACIÓ                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | MÒDUL / ÀREA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Telefònic<br><br>Correspon-<br>dència |
|                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consulta presencial i a distància (mitjans de comunicació).</li> <li>• Orientació acadèmica (distribució temps / espai / estudi).</li> <li>• Seguiment procés d'aprenentatge.</li> <li>• Seguiment proves d'orientació.</li> <li>• Seguiment avaluació.</li> <li>• Autoavaluació del procés d'aprenentatge.</li> <li>• Itineraris formatius</li> <li>• ...</li> </ul>                                                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Activitats reforç.</li> <li>• Proves d'orientació.</li> <li>• Possibles treballs.</li> <li>• Criteris d'avaluació i recuperació.</li> <li>• Autoavaluació</li> <li>• ...</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                       |
| TUTORIA GRUPAL            | ORIENTACIÓ                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | MÒDUL / ÀREA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Telemàtica                            |
|                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informació matrícula.</li> <li>• Agenda informativa.</li> <li>• Valoració Inicial de l'Alumnat (VIA).</li> <li>• Orientació acadèmica (distribució temps / espai / estudi).</li> <li>• Orientació formativa i eixides laborals.</li> <li>• Tècniques d'estudi.</li> <li>• Activitats culturals.</li> <li>• Seguiment procés d'aprenentatge.</li> <li>• Seguiment proves d'orientació.</li> <li>• Seguiment avaluació.</li> <li>• ...</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objectius, continguts i activitats de l'àrea / mòdul.</li> <li>• Planificació i metodologia de treball a les tutories grupals.</li> <li>• Material didàctic: tutories grupals.</li> <li>• Orientacions i suggeriments de treball i estudi.</li> <li>• Explicacions sobre les possibles dificultats de continguts i d'activitats.</li> <li>• Activitats culturals.</li> <li>• Activitats reforç.</li> <li>• Proves d'orientació.</li> <li>• Possibles treballs.</li> <li>• Criteris d'avaluació i recuperació...</li> <li>• ...</li> </ul> |                                       |

Els continguts de les tutories individuals i grupals, tant d'orientació com aquelles que fan referència a l'àrea o mòdul, són pràcticament idèntiques ja que la tutoria grupal en la modalitat a distància és un **recurs** i, per tant, una possibilitat en el procés d'aprenentatge, més que una necessitat d'assistència «obligatòria» de l'alumnat. És per això que la docència s'ha de planificar atenent sempre l'alumnat que no assisteix, tot i que hi haurà moments puntuals d'assistència que quedaran marcats pels tutors/es.

La utilització dels mitjans de comunicació com la telefonia, la correspondència i la telemàtica han de facilitar la mediació i, en definitiva, les tasques i les intervencions que se'n deriven dels continguts de les tutories.

Resulta interessant el contingut de la tutoria grupal d'orientació ja que possibilita una

varietat d'activitats poc utilitzades en la modalitat a distància. Normalment aquesta tutoria es converteix en tutoria individual (atenció personalitzada) per les dificultats d'assistència a les activitats programades, encara que està per desenvolupar un tipus de producció de materials en educació a distància en què el **text** facilite una proposta alternativa en la manera de produir-los, de distribuir-los i d'utilitzar-los. Exemple d'aquest tipus de material és «*Simiente de Primavera*» de Fco. Gutiérrez i Cruz Prado<sup>3</sup> en el qual, a partir d'un nou paradigma, es desenvolupa la iniciativa de canvis en les relacions entre persones adultes i en la construcció i transmissió d'actituds incloents i tolerants cap a la infantesa i la joventut. Es tracta, en paraules de Maocir Gadotti<sup>4</sup> «*d'establir relacions més vinculants i enriquidores, i (que actuen) amb una major concordança entre allò que senten i volen i allò que fan. Per abastar-lo han de desenvolupar al màxim la seua capacitat de sentir i somiar i la capacitat de saber i poder expressar-se amb la major llibertat i creativitat*».

D'altra banda, si considerem els continguts de les tutories des de la distribució quantitativa de l'horari docent hauríem d'establir una divisió temporal en quatre parts. Aquestes permetrien realitzar les distintes tasques que comporta cadascuna d'elles, encara que cal pensar sempre amb una flexibilitat i una redistribució de les mateixes atenent a una lògica pedagògica. És a dir, si cal més temps o dedicació per a qualsevol tasca per tal de realitzar-la adequadament es realitzen els canvis escaients. El criteri bàsic ha de ser sempre l'atenció i l'assessorament a l'alumnat.

### Disposició normativa

Per a poder considerar i valorar adequadament tot el model prescriptiu de l'EAD cal tindre en compte:

|                                                    |                                                                                                         |                                                                                                        |                                                                                                                      |                                                         |                                                                                                                                   |
|----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| DECRET 105/2001<br><b>IVADED</b> (DOGV 15 DE JUNY) | ORDRE DE 12 DE SETEMBRE DE 2002 (DOGV 20 DE SETEMBRE)<br><b>ORGANITZACIÓ I FUNCIONAMENT DE L'IVADED</b> | ORDRE DE 14 DE JUNY DE 2000 (DOGV DE 28 DE JUNY) IMPLANTACIÓ DELS <b>PROGRAMES FORMATIUS I ROF FPA</b> | ORDRE DE 3 DE MAIG DE 2000 (DOGV DE 19 DE MAIG) ORGANITZACIÓ I FUNCIONAMENT DEL <b>BATXILLERAT</b> LOGSE A DISTÀNCIA | DECRET 234/1997 DE 2 DE SETEMBRE. <b>ROF SECUNDÀRIA</b> | DECRET 8/1998 ENSENYAMENTS DE <b>FORMACIÓ PROFESSIONAL ESPECÍFICA</b> ON ES PREVEU LA SEUA IMPARTICIÓ EN LA MODALITAT A DISTÀNCIA |
|----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Tot i això, les disposicions normatives específiques de l'EAD a la Comunitat són:  
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 (DOGV n. 4.022)

<sup>3</sup> Gutiérrez, Fco. y Prado, Cruz (2.002): *Simiente de primavera*. L'Ullal Edicions i CC. OO. Xàtiva.  
<sup>4</sup> Gadotti, Maocir (2.001): «Ubicación temática en Gutiérrez», Fco. y Prado, Cruz Op. Cit. pág. 10.

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'Institut Valencià per al Desenrotllament de l'Educació a Distància (IVADED) (DOGV n. 4.340)

### **Característiques i anàlisi crítica del Decret**

Dintre de l'exposició de motius es considera la modalitat de formació a distància com una **estratègia** d'optimitzar els recursos educatius i en la qual **s'alternen períodes** "d'estudi i treball individual i períodes de formació presencial, donant resposta ... a les necessitats, interessos i demandes educatives i formatives de la població...". També es fa referència al Tractat de la Unió Europea ja que aquest destaca el foment de l'educació a distància i a les Lleis: Logse 1/1990 i la de Formació de Persones Adultes a la Comunitat Valenciana 1/1995.

Com a **objectiu** es planteja: "impulsar una educació a distància, actualitzada, de qualitat i que done resposta a les necessitats dels ciutadans, al mateix temps que pot actuar com a element integrador dels diferents sistemes de formació, tant reglats com no reglats, formals i no formals, permetent una consolidació de la seua oferta i el desenvolupament i edició de materials didàctics adequats i adaptats a la modalitat... que, juntament amb la incorporació de noves tecnologies de la informació i comunicació, faciliten la transferència de coneixements..."

Tal i com es pot comprovar, no es realitza cap valoració (ni positiva ni negativa) de la tasca que els dos Centres d'Educació a Distància al País Valencià (IBAD i CEVEAD) han dut a terme des de l'any 1985 i 1987. Els projectes educatius i curriculars adequats i adaptats a les noves normatives i realitats, i desenvolupats als dos Centres, no es tenen en consideració. No es vol valorar ni políticament ni administrativament si mitjançant aquestos Centres podria estar garantit tot aquest "impuls". Des d'aquestos Centres s'ha reclamat una política administrativa més adient a les necessitats d'aquesta modalitat. No hauria de valorar-se positivament el debat pseudodemocràtic que ha tractat d'impulsar l'administració a través de la recollida, per part de la direcció dels Centres, de les idees del professorat. Procés aquest que ens ha dut a reticències constants entre el professorat dels dos claustres i que arribà fins i tot a la mesa sectorial.

Després de vuit anys de Llei d'EPA, l'impuls, en aquesta modalitat, ha arribat. El que caldria valorar és si ha estat tard i bé o tard i malament; en aquest sentit, el present article tracta d'aportar informació per a realitzar-la.

En l'article dos es planteja la **finalitat** de l'IVADED de: **1.** fer possible l'accés, a través de la modalitat a distància, a tots els nivells i graus obligatoris i no obligatoris corresponents als ensenyaments de Règim general i Especial que contempla la Logse així com a altres accions formatives que determine la Conselleria de Cultura i Educació. **2.** gestionar els **marcs de col·laboració** amb altres institucions, tant educatives com socials, i els **mitjans estructurals**,

personals i materials que siguin necessaris per a investigar, elaborar i proposar la difusió del material educatiu, així com experimentar i avaluar les respostes educatives més adequades a través de l'educació a distància. A continuació diu que l'IVADED depèn de la Subsecretaria de la Conselleria.

A més d'obviar el model d'EAD present, l'administració no es sent amb la necessitat de justificar cap canvi. És com si l'EAD partira de zero. Allò que queda patent és d'on emanaran les directrius. En aquest sentit, cal considerar que l'òrgan de "control" polític de la Conselleria és la Subsecretaria.

Entre les competències de l'IVADED (article 5) cal destacar:

"3. Prestarà especial atenció... a la compensació de desigualtats en l'educació (article 5 Llei 1/95).

4. Proposar a la Conselleria... l'establiment de convenis de col·laboració amb altres administracions i entitats públiques o privades per al desenvolupament d'aquesta modalitat educativa i de formació.

6. Elaborar i elevar a l'administració educativa... propostes relatives a l'establiment i foment de mesures, iniciatives i actuacions per al desenvolupament de la **FPA** en la modalitat a distància."

Podem comprovar com els **àmbits d'actuació** (article 4 de la Llei 1/95 d'EPA) i moltes de les **competències de l'IVADED** són una repetició del marc de l'EPA i d'allò que hauria d'haver desenvolupat l'òrgan directriu (article 10) de la Llei 1/95. En lloc de plantejar-se uns àmbits i unes competències més adients a les necessitats d'aquesta modalitat educativa, el que es fa es reproduir el que hauria de ser un referent des de la Formació de Persones Adultes. Els temors de substituir l'òrgan que prescriu la Llei de l'EPA per l'IVADED resulten cada vegada més versemblants.

Respecte de l'**organització de l'IVADED** cal destacar que el director o directora tindrà un rang de **cap d'àrea**. El rang de cap d'àrea li dona a la direcció una dependència absoluta de les directrius de les direccions generals però, sobre tot, de la subsecretaria de la Conselleria.

Quan es parla del Centre Específic d'Educació a Distància (**CEED**) (article 7) es diu que té un àmbit territorial autonòmic i **podrà** impartir els ensenyaments a què fa referència l'article 4. El CEED es converteix en una eina de l'Institut i tal i com podem comprovar és un Centre docent acreditador i compensador sense, en principi, cap possibilitat de decisió col·lectiva. Cal valorar negativament el fet que el CEED podrà o **"no"** impartir els ensenyaments. Els antics Ibad i Cevead perden moltes de les possibilitats d'intervenció pedagògica en detriment de l'actuació político-administrativa de l'IVADED.

Pel que fa als Centres Associats d'Educació a Distància (article 8) el Decret ens diu que: "i. En base a la demanda educativa, la Conselleria de Cultura i Educació podrà autoritzar a determinats centres educatius, públics, privats i d'iniciativa social sense ànim de lucre, la impartició

dels ensenyaments a distància.” “2. Aquests centres tindran la condició de centres associats d'Educació a Distància, adscrits a l'IVADED”.

Cal recordar que en la Llei 1/95 (article vint-i-vuit) diu: “La Generalitat Valenciana contribuirà al manteniment de la resta de despeses originades per la realització dels programes previstos en l'article 5 d'aquesta llei i que estan a càrrec d'entitats públiques i privades titulars de centres d'iniciativa social, mitjançant els crèdits que siguen consignats en la Llei de pressupostos amb aqueixa finalitat. A l'efecte de la concessió de les subvencions es realitzarà anualment les convocatòries públiques corresponents.” El fet que el Decret diferencie els **centres privats** d'aquells **d'iniciativa social sense ànim de lucre** no resulta comprensible. Però, tanmateix, sí que ho és el fet que els Centres Associats queden adscrits orgànicament a l'IVADED i, en principi, no mantinguen cap relació administrativa ni pedagògica amb el CEED. ¿No convertiran la modalitat a distància i, en concret, l'IVADED en una administració paral·lela “controlada” de manera *sui generis* (cap d'àrea — subsecretaria) per la Conselleria?

Els Centres Associats haurien de ser els qui mantenen relació o comunicació pedagògica amb el CEED. Els centres privats no haurien de ser centres associats, i els privats d'iniciativa social sense ànim de lucre haurien de poder concertar un règim d'ajuda amb l'administració.

Per últim, la Comissió Assessora d'Educació a Distància (article 9) és l'òrgan col·legiat de caràcter consultiu sobre les actuacions de l'àmbit competencial enumerades en l'article 5. El fet que siga un òrgan col·legiat de caràcter consultiu limita les possibilitats d'intervenció i de les actuacions.

### **Característiques i anàlisi crítica de l'ordre que estableix l'organització i el funcionament de l'IVADED**

#### *Consideracions prèvies:*

Cal valorar positivament el debat entre els sindicats i l'administració en la “mesa sectorial” per considerar l'especificitat de l'organització curricular del Decret 220/1999, i en concret sobre els departaments didàctics de l'EPA.

Ha existit certa precipitació en la posada en marxa del CEED, ja que l'Ordre es publica el 20 de setembre de 2002 quan el curs ja havia començat i no es va fer cas d'allò que s'havia proposat per l'Ibad i el Cevead: acabar el curs fins a juny i començar el nou amb una integració dels Centres consensuats.

La composició de la direcció, la disjuntiva de crear un nou llenguatge pedagògic i el començament d'unes relacions de confiança han estat, en alguns casos, un entrebanc. Si a més li afegim la integració en un sol Centre però amb ofertes, organització, tipus de relacions tant distintes i el fet que estiguen en dos edificis fan més comprensibles les dificultats que hi ha. A tot açò cal afegir la falta d'interlocutor ja que no s'ha posat en marxa l'IVADED, ni s'ha considerat convenient establir cap directriu per part de les direccions generals. Temes com les

despeses ordinàries i extraordinàries del Ceed, el fet de ser un centre amb dos edificis diferents, l'horari del Centre, la composició i funcionament de l'equip directiu, la composició del personal d'administració i serveis, la plantilla del personal docent (amb la problemàtica de les comissions de serveis), l'horari del professorat, les relacions entre els departaments... entre d'altres, estan ocasionant dificultats en un Centre que és específic però que no té interlocutors amb l'administració ja que tots estan esperant la posada en marxa de l'IVADED.

També cal destacar la **desaparició de la normativa** referent als Centres Associats (no es desenvolupa). Ha passat més d'un any i la normativa respecte d'aquests Centres no apareix.

Dintre de l'exposició de motius de l'Ordre cal destacar:

La finalitat de l'IVADED "és donar una resposta òptima, **en paràmetres de qualitat**, a les necessitats formatives de l'alumnat, tenint en compte la realitat socioeconòmica, cultural i lingüística de la Comunitat Valenciana...". Com es pot comprovar la finalitat canvia respecte del Decret, la concepció de paràmetres de qualitat no queda explicat tot i que possiblement el que tracta és d'imitar la "Llei de qualitat". No serà que el concepte de qualitat està garantit mitjançant una oferta àmplia i diversificada entre entitats públiques i privades (oferta del mercat: demanda – oferta)?.

Aquesta Ordre, que estableix l'organització i el funcionament de l'IVADED, el que determina fonamentalment és el tipus d'estructura administrativa i pedagògica de l'Educació a Distància. Una estructura que podem qualificar de **jeràrquica** i com es pot comprovar a l'Ordre és **unidireccional**. Podem representar-la de la següent manera:

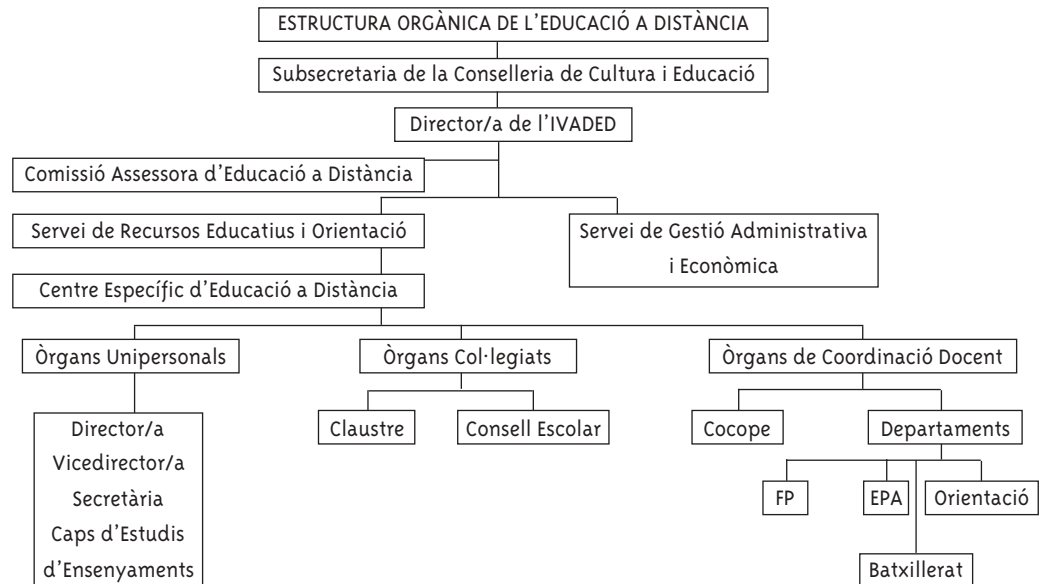
Segurament pel tipus de càrrec, cap d'àrea, **al director/a de l'IVADED** se li atorguen unes competències que es podrien qualificar de poc executives: coordinar, supervisar, planificar, promoure, proposar, elevar i proporcionar informes, estudis i propostes, presentar i proposar l'aprovació del pla de treball anual i la memòria anual, coordinar les accions de participació del CEED i dels Centres Associats, sol·licitar i obtenir la informació, impulsar el desenvolupament i l'execució de totes les mesures...

Tanmateix, pel que fa al cap de **Servei de Recursos Educatius i Orientació d'Educació a Distància** assumeix competències molt amples i diverses que coincideixen amb les competències dels òrgans pedagògics del CEED:

- Constitució d'un observatori sobre les necessitats de formació a distància.
- Establir un pla de treball anual del servei així com una memòria.
- Elaborar i dur a terme la campanya divulgativa.
- Facilitar la coordinació didàctica, pedagògica i de recursos amb el CEED i Centres Associats.
- Coordinació amb les unitats docents en la prevenció i detecció de problemes d'aprenentatge. *Coincidiria* amb: direcció, comissió coordinació pedagògica, departaments i claustre.

- Proposta i el seguiment de les experiències educatives que realitzen les unitats docents. *Coincidiria* amb: direcció, departaments i claustre.
- Elaborar informes...sobre la implantació o autorització de qualsevol tipus d'ensenyament i formació. *Coincidiria* amb: direcció, claustre i consell escolar.
- Coordinació en la selecció i l'avaluació del material educatiu. *Coincidiria* amb: direcció, comissió coordinació pedagògica, departaments i claustre.
- Determinació de prescripcions metodològiques per a l'elaboració de mitjans didàctics, projectes tècnics i models d'orientació i avaluació adaptats a cada nivell i tipus d'ensenyament... l'elaboració del projecte d'edició de materials. *Coincidiria* amb: departaments, comissió coordinació pedagògica, claustre i consell escolar.
- Establiment de criteris de qualitat i la seua aplicació per a la valoració dels mitjans didàctics i projectes tècnics. *Coincidiria* amb: comissió coordinació pedagògica, departaments, claustre i consell escolar.
- La proposta per a l'autorització... del material didàctic. *Coincidiria* amb: direcció, comissió coordinació pedagògica, claustre i consell escolar.
- Programar actuacions per a facilitar la inserció laboral. *Coincidiria* amb: departament d'orientació.

Respecte de la Comissió Assessora d'Educació a Distància, cal considerar com hem exposat abans que és un òrgan només de caràcter consultiu. Però allò que resulta **paradoxal** és que



en la seua composició el cap de Servei de Recursos..., amb tantes competències com les que té, no estiga.

Insistim que la gran **incògnita** d'aquesta organització de l'Educació a Distància són els **Centres Associats**, que si bé en uns primers esborranys sí que apareixien, després s'ha considerat ajornar la seua regulació.

Resulta més que preocupant el fet que qualsevol centre privat siga Centre Associat ja que permetria una xarxa paral·lela, encara que d'Educació a Distància, al propi sistema educatiu. L'IVADED podria tindre matriculats a la seua xarxa més alumnat que la Conselleria en les diferents etapes educatives i convertir-se així en una miniconselleria controlada per la subsecretaria. Sota la idea del dret a l'educació es pervertiria el model públic de l'educació: es pot potenciar l'ensenyament privat a través dels Centres Associats i segurament es pot practicar algun tipus de concertació o subvenció, de tal manera que l'educació quede regulada pel "mercat".

Del **Centre Específic d'Educació a Distància (CEED)** cal destacar que:

- a) Es considera que el Centre Específic d'Educació a Distància, "per la seua singularitat, requereix **l'adaptació** dels òrgans de govern i de coordinació docent a les seues característiques peculiars..." (disposició Llei Orgànica 9/1995 i Reglament Orgànic i Funcional dels Instituts d'Educació Secundària, Decret 234/1997).
- b) Dels òrgans unipersonals cal destacar les direccions d'estudis: de Formació de Persones Adultes, de Batxillerat i de Formació Professional Específica.
- c) Dels òrgans col·legiats cal considerar que **no** es va admetre la representació per seccions d'ensenyament, així hi ha sis professors escollits pel Claustre i sis representants de l'alumnat, un dels quals serà designat per l'associació de persones adultes més representativa del centre.
- d) Els òrgans de coordinació docent són: la Comissió de Coordinació Pedagògica (funcions IES), els departaments didàctics de: Batxillerat, de Formació Professional i de FPA i el departament d'orientació.
- e) Per últim, cal considerar que dintre dels òrgans de coordinació docent "la docència es realitzarà a través d'un **sistema d'atenció tutorial** per a orientar l'aprenentatge de l'alumnat, de manera individual o col·lectiva, semipresencial o a distància."
- f) Destacaríem positivament que, en la disposició addicional tercera, aquelles entitats que tenien la consideració **d'entitats vinculades** a l'antic Cevead continuaran tenint la mateixa consideració al CEED (encara que caldria revisar el tipus de vinculació ja que la normativa, una resolució de 16 de juliol de 1990, està desfasada), així com la inclusió del Cicle I de l'EPA.

La disposició addicional segona ens diu que "l'organització del CEED, en tot allò que no es regula en aquesta ordre, es regirà per les normes que s'apliquen als IES." En altre sentit es

manté una certa consideració respecte de l'especificitat de l'EPA quan en la mateixa addicional es continua: "Les ensenyament, en tot allò que no es regula en aquesta ordre, es regiran per les normes aplicables a la Formació de Persones Adultes, Batxillerat i Formació Professional".

Només per la normativa de referència podem adonar-nos que aquest Centre Específic és **considerat un IES** amb certes adaptacions. Aquestes adaptacions, tal com podríem preveure, no han estat a l'altura de la realitat de funcionament dels antics IBAD i CEVEAD, com tampoc de les qüestions pedagògiques i organitzatives que requeriria un Centre Específic d'aquesta envergadura i complexitat.

Si recollim les dificultats organitzativo-pedagògiques exposades per al CEED podem resumir-les en els següents apartats:

- Començament de curs iniciat.
- Falta de criteris comuns sobre qüestions bàsiques com el sistema d'atenció tutorial.
- No s'ha començat amb els ensenyaments de F.P. i els ensenyaments oficials d'idiomes.
- Dos edificis: ensenyaments EPA i ensenyaments BATXILLERAT.
- Reticències i falta de confiança donat que en el procés de participació sobre els suggeriments per a l'Ordre participaren els dos claustres i hi hagueren dues concepcions distintes (sobre tot per temes com l'organització departamental, representacions per sectors, comissions de servei i, en definitiva, per la falta de consideració de l'especificitat de l'EPA).
- Disfuncions entre horaris del personal.
- Equip directiu: al final s'ha facilitat una representació dels ensenyaments d'EPA suficient per tal de dur endavant les tasques pedagògiques d'aquestos: dos caps d'estudis (un dels quals amb la denominació "cap d'estudis d'altres programes formatius) i una vicedirecció.
- El problema d'una representativitat equitativa: **per què no per sectors?** Tant en la formació de l'equip directiu, com en el Consell Escolar s'ha demostrat les deficiències: el professorat de Batxillerat (al voltant d'uns 50) han tret quatre dels sis representants, l'alumnat d'EPA (bastant més nombrós que el de batxillerat) ha tret quatre dels sis representats.
- La Comissió de Coordinació Pedagògica: quan es va constituir amb un total de 24 professors, de l'antic Cevead hi havia només 5.
- Problemes en la creació de "comissions de treball", ja que no existeix unificació horària respecte de les tutories i d'altres aspectes funcionals.
- L'apartat fonamental d'aquestes deficiències és la no posada en marxa de l'IVADED i la falta d'interlocutor amb l'administració. Les adaptacions a les normes que s'apliquen als IES resulten insuficients i ocasionen deficiències organitzatives-pedagògiques com a Centre Específic.

Junt amb totes aquestes dificultats, i podríem afegir deficiències, està el que podem anomenar la institucionalització de l'escolarisme en l'EPA. Si ens atenem al concepte d'escolarisme (Beltrán, F.: 1.996)<sup>5</sup>, en tant que «*reducció de les iniciatives plurals relatives a l'increment de les oportunitats educatives del món adult a aquelles que poden ser proveïdes pel sistema educatiu sota les formes tradicionals adoptades per aquest per al tractament de la resta dels nivells educatius del sistema, en especial dels obligatoris*», podem considerar que aquest model d'EAD, i en especial els ensenyaments d'EPA, assumeixen aquest rol. Evidentment l'Ordre de 14 de juny de 2000 d'implantació dels programes formatius i de l'organització i el funcionament dels centres d'EPA ha fet, *de facto*, una perversió d'allò que proposava la Llei 1/95. Així, si de la Llei s'esdevenia un currículum específic (Decret 220/1999), per la mateixa raó, calia una Ordre d'implantació dels programes i de l'organització i funcionament dels Centres **específics** i no tant una "adequació" o «adaptació» de la normativa dels IES.

### Notes per a una concepció alternativa de les polítiques i de les pràctiques de l'educació a distància

De les crítiques exposades anteriorment s'esdevenen unes reflexions finals i possibles propostes.

- A. La primera qüestió que cal plantejar és la necessitat o no d'un Institut com el prescrit per dur endavant les tasques de l'Educació a Distància. Dintre de la política de l'EAD una estructura com la de l'Institut no té sentit si no és fonamentalment pel tema dels Centres Associats, ja que en la pràctica els ensenyaments de batxillerat i els ensenyaments d'EPA (els ensenyaments de la formació professional específica estan per enllestir) no tenen, i tampoc necessàriament han de mantindre, cap relació ni coordinació. L'única qüestió que els uneix és l'EAD.
- B. Tot i això, cal una anàlisi de l'organització administrativopolítica de la Conselleria referida a l'EAD que, juntament amb l'anàlisi de les experiències i peculiaritats de l'educació a distància a la Comunitat Valenciana (Ibad i Cevead), possibiliti i facilite un model alternatiu coherent amb el treball realitzat i amb les noves finalitats i objectius que els canvis i l'evolució de la societat reclama.
- C. Les dificultats organitzativo pedagògiques es produeixen en allò que ha començat a funcionar, el CEED. El fet de fer un gran "*Centre Específic*" com aquest, però sense infraestructura i sense una especificitat organitzativopedagògica, i no tant a imitació dels IES, no facilita les pràctiques dels ensenyaments. Com no s'ha sabut resoldre la qüestió organitzativa s'ha fet referència a la regulació dels IES i per a les qüestions més educatives a la normativa de cada ensenyament.
- D. Igual no cal buscar més "amagatalls" en les intencions polítiques, però resulta sorprenent que el cap del Servei de Recursos... tinga, fins i tot, més competències que el

<sup>5</sup> Beltrán, F. y Beltrán, J. (1.996): *Política y prácticas de la educación de personas adultas*. Universitat de València. València. Páginas: 72 i ss.

director/a de l'IVADED. A més, com es pot comprovar, aquestes competències haurien de pertànyer en un centre docent a l'equip directiu, als departaments, al claustre i al consell escolar. En aquest mateix sentit, cal considerar que els Centres Associats dels centres d'educació a distància han estat centres públics i la relació ha estat directament amb el centre docent de referència.

- E. Els Centres Associats haurien de ser aquells que mantingueren la relació o comunicació pedagògica amb el Centre d'Ensenyament, i els Centres privats d'iniciativa social sense ànim de lucre haurien de poder concertar un règim d'ajuda amb l'administració. El tipus d'Associació dels Centres Públics amb el Centre d'EAD de referència hauria de considerar i valorar el model d'EAD en l'EPA que s'estableix en la Llei 1/95 i el Decret 220/1999. És a dir, aproximar l'EAD a tots els Centres d'EPA i en concret a tota la població, per tal de facilitar el procés d'ensenyament i d'aprenentatge en un altre *temps* i *espai*. També caldria reformular el tipus de relació i de coordinació entre els Centres Associats i el Centre de referència per tal de reajustar les tasques i funcions d'aquest.
- F. Cal refer les finalitats i els objectius des d'una mateixa vessant per tal de considerar els canvis i l'evolució de la societat, la cultura i l'educació.
- G. En tot cas, si cal un CEED, és convenient una infraestructura (entre altres qüestions un edifici únic) i un Reglament funcional específic per tal de possibilitar una integració i un ús de serveis propis de l'educació a distància.
- H. Evidentment, si seguim la pròpia normativa, també hauria d'haver començat alguna oferta de formació professional específica (mitjà i superior) i d'ensenyaments oficials d'idiomes (article 4 del Decret).
- I. Una política fonamentada més en la pràctica educativa permetria treballar col·legiadament sobre:
  - el tipus d'atenció tutorial o assessorament a l'alumnat,
  - els recursos telemàtics,
  - els materials didàctics,
  - convenis de col·laboració amb EE.VV. (refer la normativa desfasada),
  - els centres associats,
  - les coordinacions en les ofertes,
  - la formació del professorat i la innovació en aquesta modalitat educativa,
  - les coordinacions pedagògiques,
  - la representativitat, l'organització i el funcionament en els òrgans col·legiats,
  - les peculiaritats de les etapes educatives,
  - la coordinació i fins i tot la integració d'una direcció per sectors d'ensenyaments,
  - els serveis de reproducció i edició de materials,
  - el servei d'administració i gestió econòmica ...

Arribar a acords i consens sobre la base de l'experiència (pràctiques) i de les dimensions i models de l'EAD (polítiques) segurament facilitarien i impulsarien una millor i una més lògica estructura organitzativa i prescriptiva de l'educació a distància.

La recerca d'un model específic de l'EAD a la Comunitat Valenciana ha d'impulsar-se i implementar-se sobre les possibilitats i les realitats i no sobre la base de "l'escolarisme" en què s'ha desenvolupat.





## *Una experiència sindical de formació: L'Escola de Formació en Mitjans Didàctics*

*Pere Polo • Director de l'Escola de Formació en Mitjans Didàctics*

### i

La política en majúscules, la política sobre la manera de fer un model de societat que podria millorar la vida de tots els ciutadans, està desapareixent a marxes forçades. El diccionari diu que la política és un conjunt de teories sobre el govern de la societat i d'activitats pràctiques relacionades amb la gestió dels assumptes públics. Cada dia la política deixa de ser la primera part de la definició i es converteix en un conjunt de polítiques que desenvolupen la segona part, és a dir, la gestió.

Cada dia la política activa es va desenvolupant com a patrimoni dels professionals; cada dia més es troba en mans dels tècnics, que segueixen l'únic model que coneixen que és el de la política tecnocràtica, que no cal canviar.

En canvi, si partim de la concepció de la política com a l'exercici actiu dels drets i dels deures del ciutadà, no ens quedem limitats al concepte tecnocràtic que és totalment reduccionista. Cal tenir en compte que la paraula *política* es remunta a la *polis* grega, que era la ciutat, i era la ciutat on vivien els ciutadans organitzats democràticament. Per tant, la política teòrica ha de ser considerada com un tractat de ciutadania.

La reducció de la política al camp institucional —governos, administracions, partits polítics, organitzacions sindicals, etc.— es sustenta en dues premisses:

1. La participació de la ciutadania com a exercici delegat de responsabilitats, és a dir, els ciutadans voten cada quatre anys i deleguen totes les seves funcions en els representants polítics.
2. Com a conseqüència de l'anterior, la delegació de responsabilitats genera un grup de professionals de la "cosa pública" com a especialistes, com a gestors, com a tècnics, que, en definitiva, es converteixen en els nostres representants qualificats.

Per tant, aquesta reducció de la política a la gestió implica un progressiu empobriment de la participació activa de la ciutadania en l'àmbit de les decisions polítiques, un allunyament entre representants i representats, entre coneixement especialitzat, gestors que entenen com funciona el sistema, i coneixement intuïtiu, ciutadans que comprenen com pateixen el sistema.

No hi ha cap dubte que estam emmarcant el concepte de política des de la perspectiva del sistema formalment democràtic. Una altra anàlisi consistiria a delimitar els marges democràtics en un sistema de lliure mercat capitalista dins la globalització neoliberal. Aquestes dues anàlisis correspondrien a la realitat que vivim en l'actualitat. Però si pretenem que la política també sigui el camp real de l'exercici dels drets ciutadans, hem d'analitzar la interrelació entre el teixit social i l'institucional. Des d'aquesta perspectiva més àmplia posam en primer pla la participació com a estímul i contrapès en la presa de decisions institucionals.

L'exercici de drets implica coneixement i compromís en el pla individual. En aquest pla és necessària l'existència de ciutadans informats amb un bagatge cultural i educatiu adequat, ciutadans amb capacitat d'anàlisi pròpia, si no volem ciutadans amb pensament merament imitatiu o reproductiu del poder imperant en cada moment. En el pla col·lectiu, són convenients ciutadans associats, integrants d'organitzacions diverses, que no quedin convertits solament en nombres, que siguin disciplinats o que no ho siguin, que participin col·lectivament, que exigeixin allò que és just, que reclamin els seus drets i que reivindicuin millores socials.

També és imprescindible que aquests ciutadans es responsabilitzin conjuntament amb el grup interessat en qualsevol qüestió, en la mesura que les seves aportacions s'inscriguin en la presa de decisions.

No cal dubtar-ne gens que aquest plantejament participatiu posa en qüestió molts aspectes de l'ordre imperant, de la gestió que s'adapta al sistema, de posar en evidència les contradiccions entre les necessitats dels ciutadans i la política que s'aplica a cada moment i en cada lloc.

La participació és el millor antídoto per combatre i per restringir l'àmbit polític a les burocràcies elitistes de les administracions governamentals, econòmiques i partidistes; d'una banda, la dels membres del govern, i per una altra, la d'aquells que dirigeixen el mercat o la de les cúpules dels partits polítics i del seu entorn.

El model de democràcia i de participació política que tenim, dissenya un ciutadà expectant i passiu, com la d'un espectador que assisteix a un espectacle assegut en la seva butaca de platea o d'amfiteatre. Perquè aquesta manera de fer política es converteix en espectacle, amb els seus actors principals i secundaris, amb el seu escenari, que segueixen un guió escrit pel mateix sistema, i els ciutadans són els espectadors, els usuaris, que en el millor dels casos exerciran el seu dret al vot en un context mediatitzat pel poder. Un poder que utilitza el doblers, la quota de pantalla, d'imatge i de so com a armes per augmentar-lo, en definitiva, és la política com a màrqueting.

Enfront d'aquest projecte de societat associada al neoliberalisme i a la globalització neoliberal, és necessari oposar un altre model de política i d'exercici democràtic, és urgent un canvi cultural i una conscienciació, és indispensable que el sindicalisme adopti nous rols, a més de les reivindicacions i de la formació.

Urgeix crear la consciència del nou paper del sindicalisme dels docents, l'objectiu principal dels quals ha de ser construir un projecte de ciutadà per exercir els drets democràtics d'una forma activa i participativa.

La institució escolar ha de convertir-se en un àmbit que faci superar el pensament reproductiu i convergent per un pensament crític i divergent.

Cal canviar el model de formació. Enfront del model receptor dels agents externs, dels experts que creuen saber-ho tot o que pensen que dominen la seva parcel·la d'especialistes, ha d'oferir-se un model ideològic, curricular, crític, de creació i que atorgui un paper completament actiu. Que formi per conèixer les contradiccions en qualsevol àmbit, tant local, com global.

A l'octubre de 1990, a l'Estat espanyol es va aprovar la LOGSE (Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu), que era la segona llei que s'establia per a la Reforma de l'ensenyament. La primera s'havia aprovat el 1985, LODE (Llei Orgànica reguladora del Dret a l'Educació). L'aplicació de la LOGSE implicava una nombrosa inversió, però també la comprensió del professorat, quant al sentit de la seva necessitat. El professorat que havia de portar a terme aquesta reforma, tenia deficiències en diversos aspectes, així com experiència com a estudiant i havia sofert una formació inicial, desconnectada de les necessitats reals de l'ensenyament. De sempre, el món de la docència ha tingut uns dirigents educatius poc preocupats per la innovació educativa. A més, ha estat immers en una societat dotada d'una gran inèrcia, que solament atorga a l'escola un paper acreditatiu, ja que allò que importa és passar el grau, el curs i obtenir el títol corresponent.

Davant aquesta situació, al docent se li ha atorgat un paper funcional, en el qual allò que importa és la preparació per a l'obtenció dels millors llocs de treball. Amb aquest panorama hem d'afirmar que la reforma educativa constitueix un succedani de la reforma social.

El disseny curricular va donar unes pistes del paper nou del professorat, i va reiterar que

és el professor l'encarregat de desenvolupar el currículum a través de la seva activitat docent en l'aula.

Conscient de tot el que hem explicat, l'STEI-i (Sindicat de Treballadores i Treballadors de l'Ensenyament — Intersindical de les Illes Balears), va voler donar uns quants passos més. Per aquesta raó va crear l'Escola de Formació en Mitjans Didàctics, que, a grans trets, podem dir que atén la formació ocupacional i la formació permanent, prepara unitats didàctiques sobre temes reivindicatius, socials i de gènere, a més d'oferir un curs als docents interessats per posar-les en pràctica. També es dedica a organitzar conferències i promou la sensibilització i la cooperació amb altres països més necessitats.

L'Escola de Formació en Mitjans Didàctics va ser inaugurada dia 11 d'abril de 1991. Va néixer perquè l'STEI, aleshores, considerava eix fonamental de la formació professional ocupacional, la formació inicial i continuada del professorat en actiu i la reorientació o la requalificació del professorat en atur, així com l'adaptació curricular dels cursos a les necessitats i exigències d'una societat determinada: la balear amb unes característiques socioculturals, econòmiques i laborals diferenciades i la utilització de les noves tecnologies i els recursos audiovisuals.

En un primer moment la creació de l'Escola tenia com a principal objectiu la realització de material didàctic específic i una formació que fes efectiva l'adaptació curricular per donar solució als requeriments abans esmentats i que respongués als interrogants i reptes de la formació del futur.

El projecte de l'Escola de Formació en Mitjans Didàctics tenia una sèrie de justificacions que varen ser les que varen aconseguir la seva existència. Entre d'altres, aquestes varen ser les més importants:

- L'increment del temps d'oci i l'aparició de les noves tecnologies canvien el plantejament de l'educació integral de l'home, el qual disposa avui de molta més informació que abans, i, per tant, aquest fet suposa ja un punt de partida diferent.
- La revolució, respecte a les noves tecnologies educatives, no pot deixar-nos indiferents perquè la informació és un objectiu social desitjable que ens afecta a tots i, des d'aquest punt de vista, els pobles i els individus que s'adaptin, tindran més possibilitats de desenvolupar-se en la societat del futur.
- El progrés, amb tot allò que comporta de superació, és positiu, però exigeix una postura crítica selectiva que hem de transmetre i educar.
- Els centres d'ensenyament han perdut l'hegemonia educativa que tenien des del moment que els mitjans de comunicació es converteixen en transmissors de cultura. Aquest fet comporta nous plantejaments educatius que, entre altres consideracions, han de contemplar la necessitat de no quedar al marge de la resta de nacions europees.
- Els recursos audiovisuals i informàtics, en sentit ampli, són agents educatius i han de

ser entesos com alguna cosa més que recursos auxiliars a la disposició del professorat. Són elements bàsics per a l'ampliació quantitativa del nombre d'alumnes que s'han d'atendre, són elements clau per a la millora qualitativa del treball docent, que es veu beneficiat amb la incorporació d'aquests agents educatius que permeten, en la major part dels casos, rebre com a professors els mateixos estímuls que els alumnes i fomentar la participació davant de fets culturals i educatius.

Els objectius generals que ens vàrem plantejar en el moment de posar en marxa l'Escola, d'acord amb la filosofia que definia el projecte varen ser:

- Preparar personal especialitzat en la creació i ús de mitjans didàctics.
- Donar a conèixer els recursos audiovisuals i informàtics, elements i característiques tecnològiques i socials.
- Proporcionar nous recursos pedagògics als centres de formació ocupacional i als professionals de l'educació.
- Dinamitzar la utilització dels recursos didàctics (audiovisuals i informàtics).
- Investigar i proporcionar informació sobre la utilització dels recursos esmentats.
- Produir material didàctic (audiovisual i informàtic) per iniciativa pròpia o a petició de col·lectius interessats.
- Aprofundir en l'ús i maneig dels recursos audiovisuals i informàtics.
- Preparar formadors en recursos didàctics (audiovisuals i informàtics).

Tot el que s'ha escrit fins ara es pot resumir dient que amb l'Escola de Formació en Mitjans Didàctics, l'STEI encetava les bases per a una acció en el camp de la formació professional ocupacional, dirigida al col·lectiu de persones que no tenien treball i al professorat en actiu.

Durant el període de vida de l'Escola de Formació en Mitjans Didàctics que va des de 1991 a principis de 2003, s'han realitzat diferents activitats que podríem agrupar de la manera següent:

#### **A) Formació**

- 1) Formació ocupacional: ofimàtica, idiomes, guies culturals, formador de formadors, etc.
- 2) Formació per a l'accés a la funció pública de docents, impartida per professorat que fa feina a l'aula.
- 3) Formació permanent del professorat. Durant el curs 2002-2003 es duen impartits 26 cursos, essent la temàtica dels mateixos molt diferent: temes de gènere, educació per al desenvolupament, aplicació del cinema a l'aula des del punt de vista històric i cultural, aplicació de la carpa solidària amb materials per a la sensibilització, la solidaritat i la cooperació, etc.

### **B) Realització de material didàctic**

- 1) Sobre geografia; cinema; arquitectura; no-violència i pau; immigració; festes populars; sectors econòmics de les illes Balears; la dona treballadora; les olimpíades; educació no-sexista, coneixement del barri, del poble i de la ciutat; etc.
- 2) - Vídeos sobre sectors econòmics de les illes Balears; Europa i els joves; el Modernisme; un passeig per Palma; les possessions (porció gran de terreny, pertanyent a un propietari i dependent d'una casa situada en el mateix terreny); patis de Palma; guies culturals; el món maia; etc.  
- CD ROM sobre el treball infantil; la plaga del tercer món: la fam; 100 números de la revista Pissarra; la globalització neoliberal, una fàbrica de misèria; etc.

### **C) Publicacions**

- 1) Sobre temes diversos: els consells escolars; apunts de jardineria; participació educativa en els consells escolars; educació, globalització i democràcia; etc.
- 2) Sobre temes de gènere: la maleta lila del cole; la motxilla coeducadora; canviem el llenguatge; etc.

### **D) Exposicions**

Exposicions fotogràfiques: Centreamèrica; els nins de la guerra; nord-Sud; volgut món; Guatemala; etc.

### **E) Conferències**

Acta Única Europea; oposicions i reforma educativa; revaloració del treball docent; sobre Guatemala: situació de la dona indígena, drets humans, després del conflicte i els acords de pau; participació en la comunitat educativa; modernització dels sistemes educatius; cooperació internacional; educació en valors, etc.

### **F) Seminaris, jornades i congressos**

El model educatiu de les Illes Balears; tècnic en mitjans didàctics; educació Infantil; llenguatge i escola; transferències educatives; tractament de la diversitat en l'ensenyament secundari obligatori; mitjans de comunicació; educació per al desenvolupament; les reformes educatives a l'Estat espanyol i Llatinoamèrica; educació, globalització i democràcia; els mitjans audiovisuals i l'educació; etc.

Durant aquests 12 anys de vida de la institució i ja en el segle XXI, els objectius han anat evolucionant i ampliant-se el camp d'acció a tots els mitjans didàctics que tinguin alguna cosa a veure en el camp de l'educació i de la cooperació.

S'ha tingut en compte el nou paper del sindicalisme dels docents que, ja en el segle XXI, hauria de tenir les característiques següents:

- Ser capaços de construir un projecte de ciutadà que sàpiga exercir els seus drets democràtics activament.
- Convertir la institució escolar en un àmbit de pensament crític i no reproductiu.
- Oferir un model de formació ideològica i curricular diferent.
- Formar ciutadans amb una base formativa que els permeti plantejar alternatives.

En aquests moments el pla d'actuació de l'STEI-i i l'Escola de Formació en Mitjans Didàctics" es vertebrava en quatre camps:

- El de la reivindicació
- El de la formació
- El de la sensibilització
- El de la cooperació

En el **camp de la reivindicació**, es desenvolupen tot tipus d'accions per a la consecució d'objectius en l'àmbit social, polític, econòmic i sindical. Es parteix de les propostes que fan les bases o es fan propostes des del sindicat per avançar en els objectius proposats.

En el **camp de la formació**, l'ajuda al desenvolupament requereix un compromís amb tota la societat. A més de la formació anteriorment citada, es fa formació per a la sensibilització i per a la cooperació. Per a això es programa la realització de:

- Cursos d'Educació per al Desenvolupament Sostenible, amb assistència de docents i no docents, amb ponents procedents de països llatinoamericans, d'altres universitats de l'Estat espanyol i persones pertanyents a la nostra organització.
- Seminaris Internacionals sobre temes educatius a l'Estat espanyol i Amèrica Llatina, sobre Educació, Globalització i Democràcia i sobre la Globalització de la justícia.
- Edició de material didàctic, amb unitats didàctiques sobre Immigració i Llei d'extranjeria en un món global, ¿és difícil conviure?, vídeos sobre Germana Amèrica: El món maia, dia de la solidaritat, nins i nines, formació de promotors municipals, sostre mínim, programa de solidaritat escolar amb la infància llatinoamericana, l'huracà Mitch i La carpeta solidària, integrada pels CD ROM citats anteriorment.
- Capacitació de docents a Centreamèrica, basada en l'intercanvi d'experiències, idees, vivències i treball, a Guatemala, Hondures i El Salvador, beneficiant a més de 13.000 docents centreamericans.
- Les activitats més nombroses que s'han realitzat a l'Escola de Formació en Mitjans Didàctics han estat els cursos de formació permanent del professorat sobre tot tipus de temàtica relacionada amb l'escola, la didàctica, la informàtica i el desenvolupament de la professió docent.

En el **camp de la sensibilització** es té per objectiu fer reflexionar el professorat, alumnat, pares i mares sobre les situacions de desigualtat i injustícia, a través de xerrades, festes solidàries, exposicions fotogràfiques, concursos, etc., en centres docents i ajuntaments de les illes Balears. Per a això s'ha comptat amb la presència de professionals defensors dels drets humans, líders indígenes i sindicalistes de Llatinoamèrica.

En el **camp de la cooperació** es tenen projectes per al desenvolupament, l'objectiu dels quals és donar suport als projectes sorgits des dels socis locals posant èmfasi en la idea de la seva sostenibilitat.

A partir d'una seriosa reflexió i qüestionament del sistema econòmic, polític i social en el món, es decideix dedicar part dels esforços cap a una política de cooperació solidària.

Els processos de progressiva globalització a escala mundial, tals com la pobresa, les pressions demogràfiques i migratòries, la deterioració mediambiental, els creixents conflictes entre ètnies, la proliferació d'armes nuclears, el narcotràfic i d'altres, les conseqüències dels quals desborden les fronteres nacionals, exigeixen la col·laboració entre les nacions de la comunitat internacional per oferir solucions eficaces i justes per a tots i totes.

Les diferències en els nivells de desenvolupament econòmic i social entre els països en desenvolupament i els països més industrialitzats, s'han vist agreujades amb el temps. Les guerres i les violacions dels Drets Humans estan en la base de la majoria de les catàstrofes humanes i de la pobresa que pateixen milions de persones en el món, per això varem considerar que l'educació en Drets Humans i el treball de prevenció activa de conflictes és un dels eixos fonamentals del treball de la cooperació.

És un fet innegable que la cooperació amb els països del Sud ha anat adquirint una importància significativa en els últims anys; la implicació activa, tant de l'STEI-i, com de la Confederació de STES n'és un bon exemple.

És necessari que els diferents sindicats facilitin i promoguin els llaços entre les forces socials i sindicals del sud i del nord, per arribar a programar accions comunes en la defensa dels drets humans, socials, econòmics i mediambientals.

El sindicalisme és abans que res una escola de solidaritat. És l'expressió de la voluntat de les treballadores i treballadors de compartir la seva situació aparentment individual amb la comunitat que representen.

La cooperació per al desenvolupament és un procés d'aprenentatge constant i per realitzar-la s'ha comptat amb l'ajuda de diversos organismes i institucions.

Entre les activitats organitzades per l'STEI-i en diferents països llatinoamericans es troben un gran nombre de projectes encaminats a formació, construcció d'escoles, compra d'autobusos, adquisició de material escolar, etc.

L'Escola de Formació en Mitjans Didàctics ha realitzat i realitza totes les seves activitats en llengua catalana, llengua pròpia d'aquesta terra. El sindicat té un objectiu molt clar, que és la

seva màxima aportació per aconseguir la normalització de la llengua i la cultura. Per al seu treball de cooperació a Centreamèrica tradueix o elabora les seves activitats en castellà, i quan ha estat necessari una mateixa activitat s'ha realitzat en català, en castellà, en anglès i en alemany. Per tant, el sindicat ha preparat els docents i la resta de la societat perquè coneguin la seva terra, la seva llengua, la seva cultura, les seves tradicions, etc., perquè recobrin la identitat que se'ns va voler arrabassar, i a partir d'aquí, obrir-se al món de la comunicació, de la tecnologia, de la cooperació i del desenvolupament, i, en aquests moments, a més, té la vista i gran quantitat de treball posat a Centreamèrica, per aconseguir un món més just i més solidari.

Aquest ha estat el canvi de model sindical que ha posat en marxa l'STEI-i, i que el té en contínua evolució per conscienciar els docents de la necessitat d'educar ciutadans actius, crítics i compromesos amb el seu país i amb la resta del món.





## *Aplicacions de la teoria del canvi a l'estudi dels processos de desenvolupament. El cas de la cooperativa "La Verde"\**

*Emilio Luis Lucio-Villegas Ramos i Concepción Becerra Gómez • Universitat de Sevilla*

### i

#### **Introducció**

L'objecte de les següents pàgines és proposar elements que ens permeten estudiar els processos de desenvolupament que es produeixen. De la mateixa manera que — com diu Ulrich Beck — la globalització es produeix com un procés irreversible, els processos de desenvolupament també esdevenen, encara que en ocasions no tinguem molt clar com podem estudiar-los o valorar-los.

És en aquesta direcció on volem fer una modesta aportació entenent que alguns dels elements que serveixen de fonament a les teories sociològiques que aspiren a estudiar el canvi social poden ser-nos útils per a estudiar els processos de desenvolupament, les seves dimensions, i la direcció que adopten. És un esforç modest perquè la pròpia selecció de la base conceptual és modesta. En aquest assaig no hem volgut realitzar un desenvolupament conceptual ampli, sinó comprovar si l'eina de la qual vam aspirar a valer-nos, les teories del canvi, ens són útils en el nostre afany. A això ens dediquem.

---

\* Traducció de Joan Pérez

## El canvi social

Les qüestions referides al canvi social tenen una especial rellevància de cara a conèixer els processos de desenvolupament local. Sobretot perquè suposem que les accions de desenvolupament aspiren a provocar canvis en les comunitats en les quals actuen. Estudiar el canvi social suposa assumir, almenys dues opcions. D'una banda estudiar sobre la teorització del canvi, o bé realitzar estudis de casos, estudis de microcanvis des d'on poder extreure conclusions que ens ajuden en el treball de conèixer com es desenvolupen els processos de canvi que es troben associats al desenvolupament local. Els dos apartats d'aquest article es refereixen separadament a algun d'aquests aspectes.

En parlar del canvi social devem considerar diverses qüestions. D'una banda el concepte d'evolució *social*. Seguint a Rocher (1985) podem entendre l'evolució social com una sèrie de transformacions que ocorren en una societat en un molt llarg període de temps. El concepte d'evolució ens remet a processos a molt llarg termini, i difícils de conèixer i valorar en el transcurs d'una generació. Per tant, aquest concepte d'evolució no ens és útil per a aplicar-lo a processos de desenvolupament.

Altre concepte, i aquest si pot tenir un major interès, és el *de transició*. Per a Godelier (1987) vam parlar de societats en transició quan aquestes es troben cada vegada amb majors dificultats internes i externes per a reproduir les relacions econòmiques i socials tradicionals. En el procés de transició apareixen altres formes diferents. Aquest concepte està lligat als processos de modernització. En aquest sentit, ens és útil per a estudiar els processos de desenvolupament, ja que insisteix a considerar la transformació que ocorre en determinades formacions socials i com aquestes afecten la vida quotidiana de les persones

Després d'un estudi de diversos autors i diferents definicions de canvi *social*, Luque (1995) planteja una sèrie de característiques bàsiques que semblen ser comuns a totes les teoritzacions sobre els processos de canvi:

- Implica una col·lectivitat o un sector important de la mateixa
- Afecta les estructures d'aquesta col·lectivitat i de la seva organització social
- Es pot identificar en l'espai i en el temps
- Deu tenir una certa permanència perquè puguem considerar que vam parlar d'un canvi
- Afecta l'àmbit relacional i té tant a veure amb canvis externs, com en les relacions socials, com en la conducta individual de les persones

Per a Rocher (1985) el canvi social suposa transformacions observables i que poden ser verificades dintre de breus períodes de temps i en espais localitzats geogràficament i socioculturalment. Tenim en aquesta definició tres elements essencials. D'una banda, l'espai temporal. Com hem assenyalat més amunt, només podrem parlar de canvi quan ens trobem amb transformacions que són observables en la temporalitat d'una generació com a molt. Per tant, el canvi és alguna cosa que podem veure i estudiar.

En segon lloc l'espai físic i cultural. Això converteix l'aproximació sociològica sobre el canvi en un instrument ideal per a poder valorar els processos de desenvolupament local. Sobretot, perquè en seguir la definició de Rocher, el canvi va més enllà d'allò purament econòmic i s'amplia, afortunadament, a la forma en la qual viuen les persones, als seus sentiments i a les seves relacions. En definitiva, el canvi, des d'aquesta perspectiva, ens condueix al debat sobre la transformació i la permanència de la identitat cultural com un tret substancial i significatiu de les persones i les comunitats.

Finalment, ens vam trobar amb el problema de la verificació. Com a científics socials, una de les nostres obligacions ètiques és estudiar i explicar com es construeix la societat en cada moment històric. En aquest sentit, cobra una importància decisiva explicar quins processos de canvi es produeixen, en quin moment, i què tenen a veure amb les dinàmiques generals de la societat. La verificació es converteix, doncs, en un element estratègic per a situar-nos davant el que poden ser processos de canvi, i aquells altres que tenen com a finalitat reproduir, de diferent manera, les mateixes formes d'organització social que, curiosament, van obligar a pensar que, en encertada expressió de Alain Touraine, és utòpic suposar que podem continuar amb la mateixa estructura social.

Seguint novament Rocher (1985), aquest ens planteja sis qüestions que devem considerar en estudiar una situació on aspirem a comprovar que es produeix un canvi social. Aquestes són:

- 1) Què és el que canvia?
- 2) Com s'opera el canvi?
- 3) Quin és el ritme del canvi?
- 4) Quins són els factors i condicions del canvi?
- 5) Quins són els agents del canvi?
- 6) Com pot preveure's l'evolució futura?

La contestació a aquestes sis simples qüestions ens indicarà molt sobre els processos que estudiem, i sobre una qüestió fonamental i estratègica ¿quina és la direcció del canvi? i, unit a això, les possibilitats de canvi. A això ens dedicarem en la segona part.

Ara volem finalitzar aquest breu recorregut conceptual amb altres aportacions. El canvi social suposa modificacions estructurals i la possibilitat de descriure aquestes modificacions. I també, com hem dit, es tracta de canvis que puguin mantenir-se en el temps. Les aportacions sobre el concepte de revolució que podem recollir de la historiografia ens ajuden en aquest procés. Els historiadors intenten contestar la pregunta ¿com i quan acaben les revolucions? En quin moment es pot considerar que s'entra en un període post-revolucionari (Hobsbawm, 1990).

Per a alguns historiadors, un dels elements essencials per a descriure i poder comprendre

---

**El canvi social suposa modificacions estructurals i la possibilitat de descriure aquestes modificacions. I també, com hem dit, es tracta de canvis que puguin mantenir-se en el temps.**

una revolució, i situar-la dintre de la història, és saber quan comença i quan acaba el procés revolucionari. Està clar que quan la revolució fracassa això és bastant senzill. La dificultat comença quan la revolució té èxit. A partir d'allí, cal plantejar quan pot considerar-se assenat el procés. Dit d'altra manera, quan acaben les situacions revolucionàries definides com "crisi a curt termini dintre d'un sistema amb tensions internes a llarg termini" (Hobsbawm, 1990: 36)

De la mateixa manera que el canvi social, només podem estudiar aquests fenòmens revolucionaris, i intentar situar-los en el temps i en la història quan ja s'han produït. Considerem que el que ens proposa Hobsbawm com a recurs historiogràfic per a la qüestió revolucionària, també pot ser útil per a estudiar el canvi social. El període revolucionari acaba, seguint aquest autor, quan transcorregut un determinat temps el mateix grup social es manté en el poder resistint les pressions internes i externes, i quan s'han provocat canvis substancials – i nosaltres afegiríem, visibles – en el funcionament i l'estructura interna d'una societat. Per tant, la revolució, igual que el canvi, és identificable en el temps per la seva permanència.

Hobsbawm diferencia també entre estructura i situació. Els factors estructurals, aquells que van donar sentit i van causar l'esclat revolucionari poden veure's superats per la situació concreta en la qual es desenvolupen l'acció i les seves circumstàncies. De fet, com indica l'autor "durant les revolucions, les accions planificades es desenvolupen en un context de forces incontrolables" (1990: 27). Aquesta proposta ens condueix a contemplar els processos de canvi des d'una perspectiva diferent. Es tractarà d'estudiar quines són les forces que s'han posat en joc en el moment en que – com en les situacions revolucionàries – les actuacions es descontrolen i s'embraceixen. Qualsevol estudi que només aspire a disseccionar el canvi, a conèixer l'estructura social que va donar origen als processos i menyspreï les forces que es posen en joc quan comença la pròpia situació del canvi només podran aspirar a tenir una visió limitada del mateix, sense imaginar l'impredictible que es constitueix com un component essencial en els processos de desenvolupament que estudiem o en els quals participem. La pròpia impredictibilitat dona lloc a situacions que es constitueixen en si mateixes com generadores de canvi dintre de l'estructura de la muda social.

Això no vol dir que no puguem considerar una sèrie d'elements que ens ajuden a estudiar els processos de canvi social. Tornant novament a Rocher, per a analitzar l'estructura dels canvis, podem considerar tres elements:

*Factors.* Són els elements determinants del canvi social

*Condicions.* Elements presents en la situació que afavoreixen o no, activen o frenen la influència d'un o diversos factors en el canvi. Es tracta, doncs, d'elements complementaris.

*Agents.* Les persones o col·lectius, organitzats o no, que introdueixen el canvi, el fomenten o s'oposen a ell.

## La cooperativa “La Verde”: elements de canvi social

Ja hem vist què significa el canvi social i quins elements són necessaris per a la seva anàlisi. Anem a centrar-nos en una experiència: la cooperativa “La Verde”, que pot servir-nos per a exemplificar com els processos de desenvolupament local duen associats elements que podem considerar constitutius de canvi social.

### L'experiència

Aquesta cooperativa es constitueix fa uns quinze anys. Prové d'un grup de jornalers i jornaleres que decideixen posar en pràctica les idees que venien defensant en les seves lluites en el camp andalús. Tots ells/elles eren militants i dirigents del Sindicat d'Obrers del Camp, organització que va protagonitzar gran part de les reivindicacions per la millora de les condicions de treball del col·lectiu jornalero, a més de per la tan anhelada i mai realitzada Reforma Agrària. Aquest primer camí de lluita i militància els va servir de base per a, posteriorment, allà per l'any 1986 iniciar una experiència de cooperativa d'agricultura ecològica que encara està en marxa.

Les seves formes d'organització col·lectiva, la seva aposta per un model agrícola respectuós amb el medi i molt arrelat en la tradició hortolana de la zona, i la seva relació amb altres moviments de consumidors urbans, d'investigadors o sindicalistes, defineixen l'orientació que des d'un principi ha tingut l'experiència. Anem a fer un breu repàs per alguns dels elements que conformen la història d'aquesta cooperativa.

En primer lloc, la seva història de militància en les lluites jornaleres dels 70 ha significat un procés d'organització col·lectiva molt important i que com a tal, amb totes les seves contradiccions, va permetre tant la participació en la vida política, pública, com un desenvolupament personal conseqüència d'aquesta participació i aquesta vivència de processos col·lectius. Amb motiu d'això s'han generat, d'una banda, aprenentatges de treball en grup, discussió, organització de l'acció, estratègies,... així com mecanismes de participació i funcionament democràtic.

D'altra banda, va significar a més del desenvolupament d'habilitats participatives i de treball en grup, el de la capacitat d'anàlisi, tant de la seva situació com de la lògica del sistema que estem immersos i les relacions socials per les quals ens regim. La discussió col·lectiva, el debat entre ells, així com amb altres col·lectius de treballadors o de teòrics, els van facilitar aquesta anàlisi.

En definitiva, la vivència i l'experiència en processos col·lectius d'acció i reflexió va dotar dels membres d'aquest grup d'una sèrie d'instruments que van facilitar la participació en noves experiències col·lectives aquesta vegada productives.

També aquest procés els va ajudar a donar el pas, de vegades tan difícil, de passar de la reflexió i l'anàlisi a l'acció, a la pràctica transformadora. De les idees van passar a organitzar una experiència de producció col·lectiva: la cooperativa “La Verde”.

---

**La vivència i l'experiència en processos col·lectius d'acció i reflexió va dotar dels membres d'aquest grup d'una sèrie d'instruments que van facilitar la participació en noves experiències col·lectives aquesta vegada productives.**

El primer principi clar i que en certa mesura ha definit altres molts és el del treball col·lectiu. Des de l'inici està clara la definició del projecte: és un projecte col·lectiu. El col·lectiu com única manera de subvertir els valors i dinàmiques establertes, de transformar el sistema. A més de l'explotació col·lectiva de la terra, també es va imposar la cooperativa com manera més participativa d'organització econòmica.

També ha suposat altres principis que regeixen el funcionament de la cooperativa: la utilització de l'assemblea i el consens com mètode d'organització interna; el repartiment de responsabilitats i tasques; el repartiment dels recursos, autoconsum i sou, no com repartiment a parts iguals sinó d'acord amb les necessitats, etc.

Altra consideració important en la seva concepció és que els projectes deuen procurar no ser depenents. La recerca de la independència es fa per dos camins. D'una banda, si bé és possible utilitzar recursos públics, tenir accés a mitjans, cal tenir bona cura en no fer-se dependent (passar de: *donen subvencions, a veure que se m'ocorre per a aconseguir-les, a tinc un projecte i busque recursos*). És necessari plantejar-se l'objectiu que siguin autosostenibles. Cal evitar paternalismes, i anar caminant al propi ritme d'acord amb les necessitats i possibilitats del grup. És a dir, autocentrat i amb possibilitat de controlar el propi procés, la qual cosa suposa desenvolupar el protagonisme dels grups per a construir les seves pròpies respostes.

D'altra banda, s'està en la línia de buscar un model que es deslligui de l'engranatge de dependència que ara mateix suporten el sector agrícola i el món rural en general. Aquest model té una sèrie d'elements que el defineixen. En primer lloc, es parteix dels recursos endògens de què es disposa posant-los en valor. En segon, es tracta de controlar el màxim de passos del procés, evitant la dependència de les agroindústries i les grans comercialitzadores. Per a això cal anar establint camins creatius enfront dels canals establerts, en aquest cas de comercialització directa, recuperació i intercanvi de llavors autòctones,... Així mateix, no es parteix de zero, s'està en un entorn concret, en un context, amb una història, amb uns coneixements generats pel treball de segles, i amb uns recursos. Bagatge que cal tenir en compte per a recuperar-lo, per a desenvolupar-lo de manera pròpia i socialitzar-lo alhora. No es pot oblidar, igualment, la conservació i la construcció de la identitat a partir de la cultura de la dignitat, desenvolupant una cultura crítica i autònoma, enfront del subsidi i la dependència, enfront de l'exclusió de formes de vida i valors lligats a les activitats agrícoles i que vertebraven fins fa no gaire la vida rural.

Un altre dels elements fonamentals i del qual són conscients, és el seu valor demostratiu. És possible viure de la terra, d'una forma digna i respectuosa alhora. La pròpia existència de col·lectius com aquest, en un sistema que no els reconeix la seva utilitat, és suficient per a demostrar que hi ha altres possibilitats, altres opcions, enfront del model únic que ens presenten. Que pot haver un món rural viu i amb una dinàmica interna pròpia i rica.

Així mateix, ha d'incloure's en una visió política global. Es tracta de no quedar-se en un microprojecte, molt autocentrat, sinó articular-se amb alternatives més globals que vagen construint models alternatius. Ells són conscients de formar part d'una opció enfront del sistema neoliberal. És fonamental, per tant, un component ideològic fort, un component d'opció política (com model de societat) que defineixca i permeta el desenvolupament del projecte d'una manera coherent, que assenyalé el nord en les decisions quotidianes, en les contradiccions a les quals cal plantar cara, i que subverteixca el paper que el sistema té reservat als jornaleros andalusos: la precarietat i la dependència.

### **Aquests elements, responen al que entenem per canvi social?**

Seguint amb les preguntes que s'han plantejat anteriorment, anem a intentar contestar-les per a analitzar si l'experiència descrita pot considerar-se com generadora de processos de canvi social.

### **Què és el que canvia?**

En primer lloc, pensem que hi ha un element essencial, que el procés, primer de lluites i més tard de construcció d'una alternativa pròpia, ha fet canviar. Aquesta és la posició social d'aquest grup.

Històricament, però sobretot en aquesta època, la societat ha reservat als jornaleros una posició de subordinació, tant social com econòmica i cultural. L'assoliment del subsidi, en els anys 70, si bé va significar la millora de les condicions de vida i treball, també ha significat la imposició d'una cultura de la dependència i de la subsidiació, despellant el col·lectiu de moltes de les seues senyals d'identitat i de la possibilitat de construir altres alternatives.

No obstant això, amb motiu de les seves lluites en el camp andalus, aquest grup aconseguix diverses coses:

1. d'una banda, mantenir-se com col·lectiu capaç de demandar els seus drets i situacions específiques (defensar les seves posicions)
2. ser respectat per la resta de grups socials; ja els tinguen com a adversaris, ja com a grups que els han donat suport i amb els quals han pogut associar-se en ocasions (ecologistes, moviments urbans,...)
3. la pròpia autoconsideració. Com col·lectiu ha estat capaç de crear-se una identitat de la qual es senten orgullosos
4. alguns grups (no tots) han estat capaços de trobar solucions creatives i en les quals són absolutament protagonistes, com en el nostre cas
5. són capaços d'enfrontar valors: de competitivitat, d'individualitat,... amb altres propis.

---

**Ha d'incloure's en una visió política global. Es tracta de no quedar-se en un microprojecte, molt autocentrat, sinó articular-se amb alternatives més globals que vagen construint models alternatius. Ells són conscients de formar part d'una opció enfront del sistema neoliberal.**

---

**La possibilitat de canviar, de construir noves alternatives, es veu aleshores com una possibilitat real, sent una actitud que permet que s'inicien processos reals de canvi. Més tard, la seva pròpia convicció política els ajuda a mantenir una orientació determinada i convertir aquesta en accions concretes.**

### **Com s'opera el canvi?**

Molt al principi, hi ha persones concretes, i petits grups que en distintes zones estan tenint la capacitat de, sobretot, ajudar-los a reflexionar sobre la seva situació i fer-los veure que són capaços de canviar les coses donant lloc al cap d'algun temps a una organització a nivell andalús.

La possibilitat de canviar, de construir noves alternatives, es veu aleshores com una possibilitat real, sent una actitud que permet que s'inicien processos reals de canvi. Més tard, la seva pròpia convicció política els ajuda a mantenir una orientació determinada i convertir aquesta en accions concretes. Accions que, en el cas que analitzem, suposen un projecte de vida on s'uneixen treball i aprenentatge, política i producció. L'organització sindical i la seva activitat en ella, els permet en un primer moment dotar-se d'un bagatge ideològic, polític, i de valors; així com desenvolupar instruments que els serveixen per a passar a l'acció. No sols el nostre grup, també uns altres, intenten crear els seus propis projectes, personals i col·lectius, escollint maneres alternatives de producció, de relació social, de participació en la seva realitat, tot açò permet un canvi d'estructura: s'opta per la cooperativa com organització més horitzontal i participativa; de valors: el col·lectiu enfront de l'individual; solucions pròpies: és a dir, es converteixen en protagonistes enfront del manteniment de situacions de subsidi i dependència.

### **Factors i condicions**

En una primera fase un dels factors fonamentals va ser el moment històric. És un moment de canvi i efervescència social. És un moment on tot és possible, on l'arribada de la democràcia ha deslligat una gran quantitat de forces que s'estan recomponent. La dinàmica social en aquest moment és molt forta. Els col·lectius s'organitzen i són capaços de buscar noves posicions. Cobren protagonisme i van construint la seva pròpia identitat.

A més, el moviment jornalero, no sol participa d'aquesta actitud general, sinó que també, d'alguna manera, connecta amb altres moviments històrics que es van donar en el camp andalús. D'una manera, potser no del tot conscient, recull elements i signes d'identitat d'aquells altres moviments que van tenir també com a protagonistes els jornaleros i camperols andalusos. Això els fa adoptar una actitud de major valoració de les seves raons i de la seva força moral per a reivindicar, per exemple l'accés a la terra. Aquest és un element simbòlic de primer ordre de les seves lluites, i d'una manera més pràctica el que anava a permetre convertir en realitat els seus posicionaments ideològics i construir projectes concrets.

Altre element fonamental ha estat la capacitat d'aquest grup de connectar amb altres grups, cosa que els ha permès evolucionar en les seves posicions. S'han convertit, no sols en jornaleros que han accedit a la terra, sinó que han connectat amb moviments urbans, creant noves relacions amb ecologistes, consumidors de productes ecològics, cooperativistes,...

Haver estat un grup molt connectat amb el seu entorn i amb la seva comunitat sens dubte ha estat altre element que ha propiciat el canvi. La participació en la construcció del seu propi projecte, però també en els projectes de desenvolupament, de canvi, que s'anaven deslligant en la seva comunitat ha propiciat sens dubte l'èxit d'aquesta experiència, i de nou una relació molt dinàmica amb el seu entorn i amb els projectes que en ell es construeixen, sent part activa i propositiva d'aquest (van participar en l'assoliment de les primeres partides per a l'autoconstrucció d'habitatges, en els plans forestals i de regeneració d'espais naturals, en les discussions sobre plans de desenvolupament comarcals,...).

La dinàmica personal/social també és fonamental. D'una banda, són persones que posseeixen uns valors específics que els van empènyer a unir-se amb uns altres col·lectivament per a construir noves alternatives. Al seu torn aquest posicionament els ha permès seguir evolucionant personalment, en la direcció de la qual parla Freire, de competència existencial.

### **Agents del canvi**

Els agents més evidents, en aquest cas, són els propis membres de la cooperativa que en el seu moment decideixen passar d'una activitat sindical en decadència en el seu entorn local, a una acció que permetés fer realitat una alternativa política concreta, i al seu torn una alternativa de vida. Passar de la reflexió i la reivindicació a una pràctica de vida coherent que permetés aquest canvi.

Així doncs, veiem que el desenvolupament d'aquesta experiència conté els elements que defineixen els processos de canvi social. És un procés que implica una col·lectivitat: un grup jornal·ler. Es pot identificar el període en el qual ocorre el canvi. Nosaltres l'hem dividit en dues fases, una primera d'activitat sindical, reivindicativa; i un segon moment de construcció d'una alternativa a la situació que viuen. D'això resulta un projecte amb una organització i una estructura nova: més participativa, on el grup és el protagonista. És, així mateix, permanent. De fet, no sols segueix en marxa, sinó que està connectat a altres grups que han iniciat processos semblats en un intent de construir xarxes més àmplies que influeixquen en major nombre de persones i espais. Finalment, afecta a l'àmbit relacional, ja que com hem dit ha suposat fonamentalment un canvi en la posició del grup: d'una situació de dependència a una altra d'autonomia per a proposar les seves pròpies respostes.

### **Epíleg**

Podem apreciar la possibilitat d'aplicar els elements substancials de les teories del canvi social als processos de desenvolupament i organització comunitària. Entenem que això obri la possibilitat d'abordatges diferents per a estudiar els processos en els quals ens veiem immersos, com agents o com participants. De la mateixa manera que ens resulta bàsic estudiar els processos de desenvolupament des de la perspectiva de l'estudi en profunditat dels canvis en les

---

**Així doncs, veiem que el desenvolupament d'aquesta experiència conté els elements que defineixen els processos de canvi social. És un procés que implica una col·lectivitat: un grup jornal·ler. Es pot identificar el període en el qual ocorre el canvi. Nosaltres l'hem dividit en dues fases, una primera d'activitat sindical, reivindicativa; i un segon moment de construcció d'una alternativa a la situació que viuen.**

mentalitats i en la vida quotidiana de les persones dintre dels espais naturals on transcorre aquesta vida quotidiana, també ens sembla evident que els estudis tendents a valorar els canvis, ens condueixen a poder mirar d'altra manera la realitat. Es tracta, en la nostra opinió, d'una perspectiva sobre la qual cal seguir aprofundint.

### **Bibliografia.**

- BECK, O. (1998). *¿Qué és la globalització?*. Barcelona: Paidós
- GODELIER, M. (1987). "Introducció: l'anàlisi dels processos de transició". *Revista Internacional de Ciències Socials*, 114, 5-16
- HOBBSBAWM, I. J. (1990). "La Revolució" En Porter, R. i Teich, M. eds. *La Revolució en la Història*. Barcelona: Crítica
- LUQUE, P. A. (1995). *Espais educatius. Sobre la participació i la transformació social*. Barcelona: I. O. B.
- ROCHER, G. (1985). *Introducció a la Sociologia General*. Barcelona: Herder.

# *Apqua 10-12: un recurs educatiu per a l'alfabetització científica de les persones adultes*

*M. Montserrat Abelló Aulés • CFA Josepa Massanès i Dalmau.*

*Magda Medir Mercé • Universitat Rovira i Virgili, Catalunya*

## **i**

### **1. Introducció: els objectius curriculars i APQUA 10-12**

Aquest article descriu l'experiència educativa realitzada en el Centre de Formació d'Adults Josepa Massanès i Dalmau, de Tarragona, durant el curs 2000-01. L'experiència consistí en utilitzar, per a l'alfabetització de persones adultes, nou unitats del Programa APQUA 10-12 del Projecte APQUA, destinades al Cicle Superior de l'Educació Primària. La idea sorgí a partir de conèixer i analitzar els objectius generals i la metodologia del programa APQUA 10-12 *Els Productes Químics, La Salut, el Medi i Jo* i observar com des del camp de les ciències experimentals es podia ajudar a assolir alguns dels objectius curriculars de l'alfabetització instrumental per a persones adultes, tant a nivell general d'etapa com a nivell de l'àrea de ciències socials i naturals. Seguidament, es llisten els més destacables, tal i com vénen redactats en el currículum de la formació bàsica d'adults (Dept. Benestar Social, 1995):

#### *Objectius generals d'etapa*

- Comprendre, a partir de l'observació de fets i fenòmens senzills, elements bàsics del medi físic i natural, els principals mecanismes que el regeixen i la importància que la seva conservació i millora té per a la humanitat.
- Argumentar les pròpies afirmacions i contrastar-les amb les de les altres persones.
- Exercir l'autonomia personal tot relacionant i aplicant allò que s'aprèn a la vida personal, social i laboral, implicar-se de manera activa en el procés de formació i adquirir la motivació suficient per continuar aprenent.
- Millorar la confiança en un mateix i l'autoestima a partir de l'enriquiment personal que facilita la formació en interacció amb l'experiència adquirida.
- Manifestar els hàbits de comportament cívic que afavoreixen actituds responsables a nivell personal i col·lectiu.

#### *Objectius generals d'àrea*

- Usar diferents fonts d'informació, tant de l'entorn més pròxim com d'altres de més llunyans en el temps i en l'espai, tot processant-la, interpretant-la i expressant-ne

els resultats, i, alhora, emetre judicis crítics i constructius davant d'aquestes informacions.

- Reconèixer fets, fenòmens i processos de caràcter físic i biològic que s'esdevenen en els éssers vius, així com la seva relació amb l'entorn amb la finalitat d'emprar criteris científics per a la seva explicació i interpretació.
- Preguntar-se pels fets que observem quotidianament i per les respostes que la ciència hi ha donat fins ara, tot cercant-ne les respostes adequades al nivell i a la temàtica.
- Usar correctament el vocabulari en tot tipus d'expressió (oral, escrita i gràfica) que s'ha d'utilitzar per a la descripció dels fets realitzats i aplicar-ho a la comprensió i el coneixement de l'entorn natural i social.
- Entendre la salut personal, el benestar social i l'equilibri del medi ambient com un bé de la persona i de la comunitat que cal conservar, preservar i potenciar.

Tots aquests objectius curriculars són els que el programa APQUA 10-12 *Els Productes Químics, La Salut, el Medi i Jo* pot ajudar a assolir ja que coincideixen extensament amb els seus propis objectius didàctics (APQUA, 1997). APQUA 10-12 és un recurs educatiu per a l'Educació Primària estructurat en diferents unitats didàctiques que proporcionen activitats d'ensenyament-aprenentatge basades en l'experiència, i amb l'objectiu d'ajudar a les persones a:

- comprendre la naturalesa dels productes químics i la seva interacció amb el medi i amb la societat,
- aprendre la manera d'obtenir, processar i analitzar informació,
- usar l'evidència científica com a base per prendre decisions, i
- comprendre que l'estudi de les ciències i de les matemàtiques pot resultar productiu i rellevant (útil) en la vida quotidiana.

Aquests objectius del programa, com es pot observar, coincideixen plenament amb la voluntat d'assolir una actitud crítica i responsable en la població, a partir de la seva formació instrumental en ciències, tal i com indiquen els objectius generals d'etapa i de l'àrea de ciències socials i naturals del currículum de la formació bàsica d'adults, abans llistats. Una visió molt ambiciosa i actual de la culturització científica ja que a més de proporcionar a la població alguns conceptes científics bàsics, pretén també donar-los a conèixer els processos i les actituds que acompanyen la ciència en la seva recerca de nous coneixements i respostes, per tal que els puguin incorporar en la seva pròpia vida diària (Abelló, 1998; Membiela, 2001).

La metodologia d'APQUA 10-12, a més dels objectius del programa, també s'intuïa molt útil per al treball amb les persones adultes, ja que:

- relaciona el contingut treballat amb totes les àrees de coneixement possibles (matemàtiques, llenguatge, socials, història, etc.) i amb la realitat pròpia de l'alumne/a, per

- afavorir l'aprenentatge significatiu i la interdisciplinarietat del coneixement,
- emfasitza l'experimentació directa com a eina per a obtenir coneixement, i promou l'anàlisi i el contrast dels resultats obtinguts, la discussió argumentada dels mateixos i la presa de decisions responsables,
- els experiments proposats es realitzen fàcilment a l'aula i en tots ells s'utilitzen materials senzills que proporciona el propi programa o que habitualment hi ha a casa o al centre.

Totes aquestes característiques del recurs APQUA 10-12 el feien profundament atractiu per a donar el caràcter altament motivador i significatiu que el currículum d'adults proposa per a les activitats d'aprenentatge i especialment per a l'àrea de ciències, les quals suggereix que resulten especialment engrescadores quan es relacionen amb la realitat o problemàtica social dels alumnes com és ara el coneixement del propi cos, el consum, la drogoaddicció, el barri, la ciutat, etc.

## **2. Què s'ha fet a l'aula: planificació, aplicació i discussió dels resultats**

### *Planificació*

El programa s'integrà des d'un inici dins la programació educativa del Centre, disposant d'una hora i mitja setmanal per a la seva aplicació a l'aula. Les persones que formaren part en l'experiència van ser 12, d'edats compreses entre els 35 i els 70 anys i principalment de sexe femení. Per qüestions de temps, s'utilitzaren només nou de les unitats del programa, les quals es van anar escollint tenint en compte el perfil i els interessos del grup i es seqüenciaren seguint els suggeriments del propi Programa. En cada cas, les activitats d'aprenentatge es van anar adaptant a les capacitats cognitives i procedimentals del grup i de cada persona en particular, i fins i tot, se'n van deixar de fer algunes.

Aquestes són les nou unitats treballades, per ordre d'aplicació:

1. *Hi ha "química" a les nostres vides?*
2. *Què porten els aliments?*
3. *M'encanta el dolç*
4. *Què és un valor llindar?*
5. *L'aventura de fumar*
6. *El vessament misteriós*
7. *Com m'agradaria que fos el meu poble?*
8. *El so*
9. *Energia per funcionar!*

Cal esmentar que les unitats 7, 8 i 9 formen part d'un nou conjunt d'unitats didàctiques

del programa APQUA 10-12 que en el moment de la seva aplicació es trobaven encara en fase de desenvolupament i no gaudien per tant d'una ubicació suficient ben determinada dins la seqüenciació global del programa. Aquest és l'únic motiu pel qual es van treballar en darrer lloc i amb aquest ordre.

### *Resultats de l'aplicació*

Seguidament es comenten els aspectes cognitius i procedimentals més destacats que ha aportat cada unitat en la formació dels i de les alumnes, així com també les variacions que s'han fet respecte a la guia docent i algunes reflexions per a una propera aplicació amb persones adultes.

A més de tota aquesta informació, cal esmentar també que es modificaren alguns fulls de treball per considerar que la seva complexitat o el seu disseny podien dificultar la pròpia activitat d'aprenentatge. Aquest seria el cas de la unitat 2 on s'amplià la lletra de les *etiquetes de productes alimentaris* i només se n'utilitzà una per alumne/a, i de la unitat 3 on també s'amplià la lletra de la *Història de la sacarina i de l'aspartama*.

| Unitat                                         | Visió general                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Aportacions                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. <i>Hi ha "química" a les nostres vides?</i> | <p>Els i les alumnes fan una enquesta per saber què pensa la classe sobre els productes químics. A continuació observen i descriuen les propietats de substàncies d'ús habitual.</p> <p><i>Reconeixen les diferències entre les propietats físiques i químiques de les substàncies i s'introdueix el concepte de reacció química.</i></p> | <p>Aquesta primera unitat resultà útil per introduir els conceptes de producte químic i de risc, i familiaritzar el grup amb els procediments i eines de treball d'APQUA i de l'experimentació en general: observació, recollida de dades, anàlisi i posada en comú de les mateixes, extracció de conclusions, etc.</p> <p>L'activitat de l'enquesta sobre el concepte previ de producte químic facilità la participació i presentació de les persones afavorint així l'inici d'una bona dinàmica de grup (participativa, lliure, respectuosa,</p> |

| Unitat                             | Visió general                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Aportacions                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2. <i>Què porten els aliments?</i> | <p>Es comença identificant la presència de components químics en els aliments. D'aquesta manera s'introdueix el fet que tots els aliments estan constituïts per productes químics.</p> <p><i>Es fan servir etiquetes de productes alimentaris preparats per identificar els ingredients i els additius alimentaris que contenen. S'estudia la funció dels additius en la preparació d'aliments.</i></p> | <p>ordenada, responsable, etc.). Finalment permeté, certament, treballar i reconèixer fàcilment les diferències entre les propietats físiques i químiques de les substàncies i introduir operacionalment el concepte de reacció química.</p> <p>Aquesta unitat permeté reforçar la idea que tots els aliments estan constituïts per productes químics, i observar així com es van modificant els conceptes de producte químic i de risc en el grup classe. També ajudà a introduir el concepte d'additiu alimentari i les seves principals funcions en la societat actual.</p> <p>Les activitats proposades al llarg de la unitat facilitaren sens dubte el treball en grup, l'observació atenta i la rigurositat i sistematització en el treball, i evidenciaren la dificultat de la presa de decisions en qüestions relacionades amb els productes químics, la salut i la qualitat de vida de cada persona.</p> <p>Encara que la unitat també permet treballar els conceptes de basicitat, acidesa i neutralitat, no es considerà addient incloure'ls en aquest moment de l'aplicació per tal d'aprofitar l'interès despertat en el grup sobre la química i els aliments, per introduir la següent unitat <i>M'encanta el dolç</i>.</p> |
| 3. <i>M'encanta el dolç</i>        | <p>S'investiguen les propietats físiques del sucre i dels seus substitutius. Es realitza un test</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <p>Aquesta unitat permeté repassar (aplicar) el concepte de propietats físiques i químiques de les substàncies, i introduir el</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

|                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                          | <p>gustatiu per comparar-los i decidir quin prefereix cada persona del grup.</p> <p>S'investiguen i discuteixen altres factors que poden influir en la decisió d'usar el sucre o un substitutiu.</p> <p>S'introdueix el fet que tota decisió comporta un risc.</p>                                                                                                                                       | <p>grup en el món dels edulcorants (el sucre i els seus substituïts), tant al llarg de la història com en el context actual (productes light, diabetis, etc.). Aquest darrer context facilità el fet de treballar de nou els conceptes de producte químic i de risc però focalitzats en la toxicitat de les substàncies (tot pot ser tòxic, cada persona és diferent, cal tenir bona i contrastada informació abans de decidir en qüestions de salut, etc.)</p>                                                                                                                                                                 |
| 4. <i>Què és un valor llin-<br/>dar?</i> | <p>Els i les alumnes realitzen la dilució successiva d'un edulcorant i determinen a quina concentració comencen a notar el sabor dolç. Aquesta experiència s'usa per introduir el concepte de valor llin-<br/>dar. A continuació, es relaciona aquest concepte amb la determinació del nivell tòxic d'una substància i, a partir d'aquesta relació, es desenvolupen les definicions de verí i tòxic.</p> | <p>El mateix context dels edulcorants, treballat en la unitat anterior, i l'experimentació directa, permeté construir fàcilment el concepte de valor llin-<br/>dar, i aplicar-lo al camp de la toxicologia, arribant còmodament a definir: verí, tòxic, dosi, tolerància, ingesta diària admissible, etc. L'experimentació realitzada també provocà que el grup es fes conscient de les limitacions dels sentits en la percepció d'informació (gust, olor, color, etc.) i, per tant, com a detectors de substàncies, i sorgí la necessitat de tenir i utilitzar aparells de detecció més sensibles que el nostre propi cos.</p> |
| 5. <i>L'aventura<br/>de fumar</i>        | <p>La fabricació i utilització d'una senzilla màquina de fumar permet representar què passa quan una persona fuma un cigarret. Es compara un filtre de cigarret usat amb un de nou i s'estudien alguns productes químics perjudicials que hi ha als cigarrets. Els alumnes recu-</p>                                                                                                                     | <p>Tot el treball realitzat en el camp de la toxicologia i la construcció d'una senzilla i didàctica màquina de fumar permeté entrar en un nou context -el de l'hàbit de fumar- on aplicar tots els conceptes treballats fins el moment. Aquest context permeté introduir conceptes com el de l'addicció i la dependència, i observar què passa quan es fuma un cigarret en el filtre del propi cigarret, en l'ambient</p>                                                                                                                                                                                                      |

|                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                     | <p>llen, analitzen i classifiquen anuncis de tabac per determinar de quina manera aquests poden influir en la seva decisió de fumar o no. Es destaca la importància d'obtenir informació abans de prendre decisions que afecten la salut.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <p>i en qui fuma. La unitat també facilita l'anàlisi del comportament social i personal en el context de les addiccions i de com la publicitat influeix en aquests comportaments. S'observa clarament la necessitat de tenir bona i contrastada opinió abans de prendre decisions que afecten la salut a llarg termini i que provoquen addicció.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 6. <i>El vessament mis-<br/>terios</i>                              | <p>El vessament d'un producte químic en una carretera és la trama emprada per reforçar la idea que cal saber les característiques d'un producte químic abans d'intentar tocar-lo i tractar-lo.</p> <p>Els i les alumnes intenten identificar el tipus de perill d'un producte químic fent un test qualitatiu. Per descomptat, es tracta d'una simulació; les "substàncies perilloses" utilitzades són substàncies d'ús domèstic.</p> <p>Després aprenen a reconèixer els símbols que porten els camions referents a les mercaderies perilloses.</p> | <p>Aquesta unitat proveï un nou context relacionat amb els productes químics i el risc, el qual facilita l'observació de l'aplicació d'aquests conceptes, ja molt treballats pel grup. Ajudà també a reforçar la idea que cal conèixer les característiques d'un producte abans d'entrar-hi en contacte, per tal de saber quins riscos comporta el seu ús o la seva manipulació.</p> <p>Les activitats realitzades permeteren al mateix temps observar les evolucions del grup en les tècniques experimentals i en el mètode científic, i també en altres estratègies manipulatives i cognitives, com és ara la pulcritud, la memòria, la relació, etc.</p> <p>El context d'un vessament perillós a la carretera permeté també introduir el grup en la simbologia i identificació actual de les mercaderies perilloses, i en el seu emmagatzematge i transport.</p> |
| 7. <i>Com<br/>m'agrada-<br/>ria que fos<br/>el meu po-<br/>ble?</i> | <p>Els i les alumnes dissenyen en grup una comunitat (ciutat, barri, poble) on la gent hi pugui viure i treballar. Determinen i dibuixen les infraestructures i els serveis que creuen essenci-</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <p>Aquesta unitat serví per observar el nivell d'integració de cada persona en el grup (en petit grup i en el grup classe) i la facilitat de comunicar-s'hi tant a nivell oral com a nivell gràfic. També evidencià l'assimilació i la integració que cada persona</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

|                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                 | <p>als per a què una comunitat funcioni i identifiquen què és el que aquests necessiten i generen. Aquesta activitat serveix per introduir el concepte d'ecologia urbana, és a dir, les relacions i interaccions entre les persones i el seu entorn, incloent-hi les organitzacions comunitàries i els serveis. Finalment, observen i discuteixen els projectes dels altres grups i, a partir de la informació recollida, modifiquen el seu propi projecte per tal d'optimitzar-lo i aconseguir una comunitat viable i amb un desenvolupament que sigui sostenible.</p> | <p>havia fet de tots els continguts treballats fins el moment (principalment conceptuals i actitudinals) i la seva aplicació a nous contextos. Certament, el plantejament de la comunitat "ideal" per a cada persona i per al grup, facilità de manera extraordinària el treball de gran quantitat d'actituds i valors com és ara la responsabilitat individual i social, la convivència, la cooperació, el consens, les concessions, el diàleg, el model de desenvolupament, l'estil de vida, la sostenibilitat, la incertesa, la dificultat i el valor de la presa de decisions en contextos democràtics, etc. Esdevingué una bona unitat de síntesi i avaluació.</p>                                                                                  |
| 8. <i>El so</i> | <p>La contaminació acústica és una problemàtica habitual en la societat actual, que afecta cada cop a un major nombre de persones.</p> <p>En aquesta unitat, els i les alumnes intenten identificar alguns objectes pel so que produeixen. Utilitzant instruments senzills, investiguen algunes de les variables que afecten al to i al volum del so. Comproven amb un altaveu com vibracions diferents produeixen sons diferents.</p> <p>Finalment, simulen un procés judicial per determinar qui és el</p>                                                            | <p>Aquesta unitat permeté explorar i experimentar la causa del so, la seva naturalesa i les variables implicades en la seva producció, i aplicar tots aquests coneixements en l'anàlisi d'un context ciència-legislació-qualitat de vida, en el qual calia prendre una decisió personal. Aquesta darrera activitat permeté observar també l'evolució del grup en els procediments i actituds que ajuden a la bona discussió i anàlisi del tema i també en les actituds que denoten consciència i responsabilitat social. A més, en introduir aspectes de caire legal, la discussió esdevingué més rica i complexa, i en conseqüència, també la presa de decisions. Si s'hagués realitzat abans de <i>Com m'agradaria que fos el meu poble?</i>, pos-</p> |

|                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                  | <p>responsable en un cas hipotètic de pèrdua d'oïda per exposició a nivells de so massa elevats.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <p>siblement hauria facilitat la consideració de qüestions legals en el disseny de la comunitat ideal. Caldria tenir-ho present en una posterior aplicació.</p> <p>Cal esmentar també que es simplificà l'activitat del judici i no s'utilitzaren el fulls de treball corresponents, per considerar-los massa complexos d'estructura i difícils de llenguatge pel grup-classe.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 9. <i>Energia per funcionar!</i> | <p>Els i les alumnes investiguen els diferents tipus de piles i l'ús que d'elles se'n fa.</p> <p>Construeixen un electroimant per comparar la força i la durada de les piles alcalines i de les no alcalines.</p> <p>Analitzen com afecta al medi el fet de llençar les piles gastades i discuteixen sobre els avantatges i inconvenients d'utilitzar piles recarregables o piles no recarregables.</p> | <p>La construcció d'un electroimant i la seva utilització en activitats experimentals, permeté introduir el grup en el món de l'electricitat i el magnetisme (naturalesa, propietats, variables implicades, etc.). Les activitats realitzades incentivaren també la iniciativa, la co-responsabilitat i la recerca i el contrast d'informació. L'estudi de les piles i la petita investigació sobre els tipus, característiques, preus, etc. n'és un exemple, i facilità, a més, la discussió sobre l'estalvi econòmic, energètic i de residus en la societat actual. La unitat permeté una vegada més, observar l'evolució del grup en els procediments i les actituds que ajuden a desenvolupar una bona discussió i també en les actituds de consciència i responsabilitat social. La introducció d'aspectes de caire econòmic i ambiental enriqueixen la discussió i, per tant, feren més complexes l'anàlisi de la situació i la presa de decisions. La seva realització abans de <i>Com m'agradaria que fos el meu poble?</i> hauria aportat més informació i aspectes a considerar, a l'hora de dissenyar la comunitat, la qual cosa hauria enriquit sens dubte l'activitat.</p> |

### *Discussió dels resultats*

Com s'ha pogut observar en les diferents aportacions de cada unitat, el programa APQUA 10-12 ha permès, tal i com pretén, assolir els objectius curriculars per a la formació instrumental de les persones adultes -l·listats en la introducció del present article-, en tant i quan ha facilitat la comprensió i assimilació de conceptes bàsics del món físic i natural (producte químic, reacció química, risc, additiu, tòxic, dosi, propietats físiques i químiques, addicció, valor llindar, evidència i percepció, ecologia, sostenibilitat, so, energia, residu, contaminant, etc.), a partir de l'experimentació i l'evidència, i de la constatació de la seva relació amb el món quotidià a partir dels diferents contextos treballats: el risc de la química, la química en els aliments, la moda ligh, els productes químics i la salut, les addiccions, els vessaments de productes químics, la contaminació sonora, l'excés de residus, el consum de piles, els serveis del barri, etc. Aquesta rellevància dels continguts treballats a l'aula en la seva pròpia vida, ha portat els alumnes a implicar-se activament en el procés d'aprenentatge: participar, qüestionar-se, contrastar les dades, cercar evidència, argumentar les opinions i prendre decisions responsables. L'enriquiment personal experimentat els ha apropat amb gratitud al món de la ciència i els ha incrementat la confiança individual, l'autoestima i les ganes d'exercir l'autonomia personal i responsable a tots nivells (individual, escolar, social...). D'altra banda, la metodologia interactiva i experimental d'APQUA ha incentivat un seguit d'habilitats i actituds pròpies de la ciència, que poc a poc s'han anat assimilant pel grup, com és ara: l'observació atenta, la pulcritud, l'ordre, la recollida de dades, la sistematització, la precaució, l'anàlisi de les dades, la rigurositat, la necessitat de diferents fonts d'informació, el contrast de la informació, l'esperit crític, l'extracció de conclusions argumentades, el treball en grup, el respecte, la responsabilitat, la cooperació, la comunicació, el consens, etc.

Cal comentar també que la pròpia estructura del programa APQUA 10-12, en diferents unitats didàctiques, ha permès a l'alumne/a anar assolint els continguts de manera gradual i significativa, en anar-los aplicant a diferents contextos i en diferents activitats d'aprenentatge, al llarg de tot el curs. Aquest fet també ha facilitat el seguiment i l'avaluació del procés formatiu de cada persona ja que constantment es requereix l'aplicació dels coneixements que va adquirint, a les noves activitats.

### **3. Conclusions**

Després de l'anàlisi de l'aplicació de nou unitats didàctiques del Programa APQUA 10-12 a l'alfabetització de persones adultes i de la reflexió feta sobre la mateixa, es poden extreure les següents conclusions:

Malgrat la sovint classificació dels recursos d'ensenyament-aprenentatge en nivells educatius lligats a grups d'edat, és possible desfer el lligam *nivell educatiu-edat* si la qualitat del recurs es considera prou bona i eficaç per assolir uns objectius educatius concrets, en nivells

educatius o en grups d'edat diferents als quals va destinat d'entrada. Així doncs, cal considerar la validesa del recurs d'aprenentatge en sí, com a instrument per a assolir un objectiu educacional concret, abans que la seva classificació dins el model educatiu establert. El context, el nivell i l'aprofundiment de l'aplicació d'un recurs educatiu es poden anar variant i modificant fàcilment en funció del grup-classe (edat, interessos, dificultats d'aprenentatge, diversitat, etc.), sense malmetre l'efectivitat del recurs en l'aconsecució dels objectius educatius per als quals ha estat dissenyat.

En el cas del programa APQUA 10-12, l'adaptació del recurs educatiu per a l'alfabetització de les persones adultes ha estat realment còmoda i fàcil degut, sens dubte, a les característiques pròpies del programa:

- una estructura flexible organitzada en unitats temàtiques i activitats d'aprenentatge ben diferenciades per a cada unitat didàctica,
- un contingut interdisciplinari i CTS (ciència-tecnologia-societat) focalitzat en la interacció dels productes químics en la vida quotidiana de les persones,
- una metodologia interactiva i experimental basada en preguntes obertes i adaptables als diferents contextos socials i en la discussió argumentada de totes les respostes,
- la senzillesa i seguretat dels materials que utilitza, i
- la varietat d'objectius didàctics que proposa (conceptuals, procedimentals i actitudinals) molt focalitzats en les actituds i els valors individuals però també socials, i en la reflexió com a eina bàsica per a una presa de decisions responsable.

Aquesta visió tan flexible i oberta de l'ensenyament-aprenentatge és l'ha que ha permès encaixar sense dificultat el recurs educatiu en el context de l'alfabetització de les persones adultes i assolir així els objectius curriculars desitjats.

A més, la bona seqüenciació de les activitats d'aprenentatge d'APQUA 10-12 permet anar aplicant els continguts apresos i anar-los consolidant i transferint a nous contextos. Aquest fet ha permès observar com els continguts treballats s'han anat interioritzant i en quin grau d'aprofundiment ho han fet. En altres paraules, el programa APQUA 10-12 facilita l'avaluació contínua del grup en el seu procés d'aprenentatge.

Cal no oblidar però, que la bona seqüenciació de les unitats didàctiques també repercuteix en un millor assoliment i consolidació dels aprenentatges. Així doncs, és necessari tenir ben present els objectius i continguts de cada unitat, abans de sequenciar-les, i fer-ho amb criteris de coherència, dificultat i complexitat pel que fa als tres tipus de continguts -de concepte, procedimentals i actitudinals-. En el cas que ens ocupa, la unitat 7 *Com m'agradaria que fos el meu poble?* s'hauria treballat millor si s'hagués programat com a unitat final de síntesi. La discussió i l'anàlisi s'haurien enriquit més amb l'aportació dels continguts treballats en les unitats 8 i 9, *El so i Energia per funcionar!* respectivament. A més, el context global

i interdisciplinari de la unitat hauria estat perfecte per a sintetitzar i consolidar tota la feina realitzada amb l'aplicació d'APQUA 10-12, i donar més sentit i coherència al programa.

Finalment, el fet de treballar temes que interessin al grup és la clau per a la motivació i la implicació de les persones en el seu propi procés d'aprenentatge: s'incrementa la seva curiositat, les ganes de saber-ne més, d'esbrinar, les preguntes es succeeixen amb fluïdesa, aboquen sense por els seus conceptes previs, les discussions sorgeixen espontàniament i l'aprenentatge de nous continguts o l'adaptació dels ja adquirits es va succeint amb naturalitat per tal de poder afrontar millor la problemàtica en qüestió. El procés d'aprenentatge esdevé lleuger, actiu, divertit i útil. Els continguts CTS d'APQUA faciliten tot aquest procés descrit, només cal una bona comunicació amb el grup i una atenta observació del mateix per anar adaptant en cada moment el context proposat al seu propi focus d'interès. En el cas del grup-classe que ens ocupa alguns d'aquests focus d'interès han estat: el risc de la indústria química que envolta Tarragona, la qualitat dels aliments que consumim, el risc de la moda *light*, quins productes de casa són tòxics, què porta el tabac, les drogodependències, el transport de productes perillosos dins la ciutat, què n'hem de fer de les piles, la contaminació sonora i la sostenibilitat del desenvolupament actual de la zona.

### **Bibliografia**

ABELLÓ (1998). *Avaluació de l'impacte del programa públic del projecte educatiu APQUA a la Comarca del Tarragonès*. Tesis Doctoral, Dept. Enginyeria Química de la Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.

APQUA (1997). *APQUA 10-12 Els Productes Químics, La Salut, El Medi i Jo*. Tarragona: EDIS.

DEPT. DE BENESTAR SOCIAL (1995). *El currículum de la formació bàsica d'adults. Etapa instrumental*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

MEMBIELA (Ed.) (2001). *Enseñanza de las ciencias desde la perspectiva Ciencia-Tecnología-Sociedad. Formación científica para la ciudadanía*. Madrid: Narcea.

## *El sentit lliure de la diferència sexual en l'educació\**

*Anna Maria Piussi • Catedràtica de Pedagogia General, Universitat de Verona*

### **i**

La trobada amb la política de les dones i, en particular, amb les dones amb què crearia després la comunitat filosòfica femenina Diòtima a la Universitat de Verona, va canviar profundament la meua vida, també en la vessant professional. Eixa trobada, encara que ocasional, no va ser casual. Em va empènyer el desig de llibertat femenina, que jo albirava, fins eixe moment, només a contrallum, en la seua forma negativa, o positiva, de resistència contra l'ordre existent i, al mateix temps, contra les promeses de l'emancipació femenina. La presa de consciència de ser dona, sense que aquest ser dona haguera de fixar-se en continguts i definicions concretes, ocorreguda en referència a relacions significatives amb dones a qui reconeixia autoritat, va obrir d'improvís, de bat a bat, davant meua, un camp il·limitat de possibilitats realitzadores i de desig, sense deixar-me caure en el vertigen del buit.

Per fi, després d'anys de vida universitària i de compromís polític neutre amb bons resultats, sí, però així i tot gravats pel sentit subjectiu de pesadesa i de cansament (de no sentit), vaig notar la felicitat d'una certa lleugeresa, de capacitat de moviment autònom i creatiu, de no divisió entre mi i els llocs que ja abans m'atreien i amava, però amb un amor desgraciat: la universitat, l'escola, el compromís civil.

La política de la diferència sexual ha fet que irromperen modificacions que semblen, sent realista, impossibles en el nostre temps, quan la política sembla incapaç d'actuar si no és amb la força de la llei i dels diners. I, això no obstant, les dones, moltes dones, han fet en les últimes dècades una revolució pacífica i civilitzadora en les seues vides i en la vida col·lectiva, amb la força del seu imprevisible desig de llibertat (i no de la previsible voluntat d'emancipació, de fer-se iguals que els hòmens assolint-los en les seues metes), i amb la força de les relacions de confiança i d'autoritat entre elles i amb alguns hòmens, eixamplant així l'espai d'allò possible per a tots. Només pensar en els canvis iniciats no sols en l'esfera familiar sinó també en l'esfera pública, en el treball, en la investigació científica i cultural, en els sindicats, en les esglésies, en les administracions i, sobretot, en les escoles i en les universitats, cada vegada més poblades per dones, docents i alumnes, mogudes pel seu amor lliure cap a la cultura i la paraula, i pel desig d'una veritat subjectiva que indagar i que compartir, més que per la necessitat d'un títol o d'una carrera, o per a fer valdre el dret a estudiar.

\* Traducció de Miquel Boronat

---

**La presa de consciència del valor del ser dona, sorgida i mesurada en la relació de disparitat amb altres dones, en particular de Diòtima, m'ha mostrat el que abans no veia: que les formes de cultura anomenada alta, els llocs de poder i de direcció de la cosa pública i la lluita per ells, són sens dubte una part del món i fan món amb les seues mediacions, però no són la part més important**

M'adone que aquesta lectura ja és fruit de llibertat. En el passat, abans de la trobada amb la política de la diferència, en el meu treball de pedagoga i en el meu compromís polític en l'esquerra tendia a menystindre les professions femenines, en particular la de mestra de xiquetes i xiquets xicotets. En el treball d'investigació/formació, que he fet durant anys amb educadores i mestres de guarderies i d'escola primària, reaccionava negativament quan, en preguntar per les motivacions de l'opció professional i per la satisfacció en el treball, la seua resposta era: el plaer d'estar amb les criatures xicotetes, de tindre relació amb les seues mares, la proximitat i l'intercanvi amb altres dones, col·legues. Als meus ulls, tot açò resultava inacceptable, poc professional i poc científic, i em semblava allunyat d'un compromís polític seriós amb el progrés social, en altres paraules, un signe de debilitat, de misèria femenina. Després, em vaig adonar que aquesta manera de jutjar les dones del present i, amb elles, la majoria de les dones del passat, era el resultat d'un desordre simbòlic a causa de la ruptura de la relació de la dona amb la mare, de mon renegar de l'obra materna, dels quals s'ha nodrit durant mil·lennis la cultura patriarcal.

La presa de consciència del valor del ser dona, sorgida i mesurada en la relació de disparitat amb altres dones, en particular de Diòtima, m'ha mostrat el que abans no veia: que les formes de cultura anomenada alta, els llocs de poder i de direcció de la cosa pública i la lluita per ells, són sens dubte una part del món i fan món amb les seues mediacions, però no són la part més important; m'ha mostrat que és possible fer món, un món més gran, més civil i més sensat, amb altres mediacions. O siga, m'ha permés veure el més que consisteix l'obra de la civilització (Llibreria de dones de Milà, 1996) feta durant mil·lennis per les dones, el seu fer vivible la vida, habitable el món, per a si i per als altres: una obra de civilització que ha quedat en l'ombra i en un règim de gratuïtat funcional a l'ordre patriarcal, però també ha estat sostinguda per la força eficaç i per la llibertat que procedeixen del seu estar orientades per l'entiment de l'amor i no per la voluntat d'autoafirmació i de poder.

A Itàlia, la presa de consciència del ser dona i la presa de consciència de la diferència incommensurable dels dos sexes (és a dir, que no deriva un de l'altre), i de la necessitat de la seua posada lliure en joc, va calar a l'escola i a la universitat a mitjans anys vuitanta, tornant secundari i superflu el pas de la lluita contra el sexisme i per la igualtat. La pedagogia de la diferència sexual és un moviment original nascut a Itàlia, desenvolupat en estreta connexió amb el moviment polític de les dones d'aquells anys, amb els centres, les llibreries, i les diverses seues autònomes en què mestres, investigadores i universitàries intercanviaven entre si pràctiques i reflexions sobre el fet de donar classe, partint de la seua experiència i del seu desig de donar-li al fet d'educar un sentit lliure. *Educara nella differenza* (Piussi, 1989) va ser el primer text col·lectiu, que va obrir el camí a nombroses publicacions, congressos, debats, cursos de formació i d'autoreciclatge, a Itàlia i a l'estranger (a Espanya aollits amb gran vigor i originalitat), i va contribuir a crear en el meu país un horitzó de pensament desfavora-

ble al paradigma de la igualtat, mantenint, en canvi, oberta la contradicció dona-home i el joc fecund i lliure de la diferència sexual, i de les diferències, evitant gàbies organitzatives i institucionals i lògiques de representació. Dins i al voltant de les escoles i de les universitats van sorgir, en eixos anys, moltes investigacions en tots els àmbits del saber, que van trencar les especialitzacions, la falsa neutralitat i objectivitat, la separació entre disciplines, de la llengua a la literatura, de la història a la ciència, nodrides de la consciència que ser dones, adultes, xiquetes o jòvens, no és un desavantatge que calga compensar sinó un valor que cal reconèixer i fer que actue en el pensament, en la creació de saber i en la seua comunicació-transmissió a les noves generacions, en altres paraules: fer valdre el fet de portar al món el món (Diótima 1990), a partir del gest sobirà de portar al món un sentit lliure de la nostra diferència.

La pedagogia de la diferència és, primer que res, una pràctica política que abandona la ideologia voluntarista de canviar la realitat (i l'escola) des de l'exterior, amb la força dels programes de reforma, recolzant-se, en canvi, en pràctiques d'autorreforma: en la modificació **de si (del jo)** en relació amb la realitat, que és l'únic punt en què és possible efectivament recolzar-se, si es sap traure la força i l'autoritat necessàries de la relació amb altres dones. Partir d'u mateix (Diótima 1996), veure's a si mateixa amb la seua subjectivitat femenina, ens ha permés a les professores de l'escola i de la universitat parlar i actuar amb veu nostra, posant en l'intercanvi didàctic i científic sabers transformats o creats per una indagació femenina de si mateixa i del món: una indagació sempre oberta, que es nodreix de les preguntes de sentit procedents també de les nostres i els nostres estudiants, escoltades en la seua diferència singular, en el que cadascú porta nou al món. Partir de si ha permés, en realitat, reconèixer també la subjectivitat de qui fa l'escola tots els dies: dones i hòmens, adultes i adults i jòvens, en la seua diferència de sexe i de generació, però també en les múltiples diferències (d'història, de llenguatges, d'intel·ligències, de cultures) que la componen i de les quals es nodreix, aixemplant-se i multiplicant-se la singularitat (Rivera 2000) de cadascú. Una singularitat que té una riquesa que cal reconèixer i valorar, que cal obrir **al seu més (encara més)**, en l'intercanvi fet possible per la relació educativa d'ensenyament/aprenentatge orientada pel sentit de l'autoritat. Intercanvi que fa de l'escola un lloc realment públic, un dels pocs que hi ha hui, de paraula i de confrontació entre essers humans de distintes generacions (i sexes), lloc vital en què, gràcies a la passió i a la intel·ligència amorosa, a la qualitat de les relacions i a la cura de les paraules de qui l'habita diàriament, es segueix reconeixent el desequilibri vital de les disparitats existents entre essers humans, l'obra materna d'humanització i de civilització.

La pedagogia de la diferència ha fet un tresor de la pràctica política de la disparitat en les relacions entre dones, transformant en positiu el seu mecanisme: de font d'enveja i de ressentiment a font de reconeixement **del més d'una altra (d'allò positiu d'una altra)**, que es con-

---

**La pedagogia de la diferència és, primer que res, una pràctica política que abandona la ideologia voluntarista de canviar la realitat (i l'escola) des de l'exterior, amb la força dels programes de reforma, recolzant-se, en canvi, en pràctiques d'autorreforma: en la modificació de si (del jo)**

verteix en mesura per u mateix, en vincle intern no coactiu, força que centra, autorització per a anar pel món amb el propi desig lliure. Com en l'inici de la vida, en la relació materna, la criatura va dependre a parlar intercanviant dependència i reconeixement de l'autoritat de la mare (i de la llengua) amb saber parlar (Muraro 1991), amb el fet de crear nexes significatius entre les paraules i les coses, de donar inici a la competència simbòlica personal en l'exploració del món, que constituirà la base dels posteriors aprenentatges. Si pensem en l'eficàcia educativa de la relació materna (Mañeru 2000), en la mestria de la mare, una vegada sostrets els estereotips banalitzadors de la cultura patriarcal, que la reconduïen a pura naturalitat i instint, i reconeguda en la seua capacitat de fer un ordre propi, en ella trobem els elements originals i essencials del saber pedagògic, les mediacions necessàries per a fer eficaç la relació d'ensenyament com a procés vivent. Cuidar la relació com a espai en què trobar, en el present, la justa mesura, oferir paraules i gestos que orienten i motiven l'organització del pensament infantil, construir saber compartit, amb paciència i, si és necessari, en la llarga duració, saber entrar en la història de l'altre/a trobant la seua subjectivitat, cuidar les emocions de manera que hi haja sintonia entre cor i pensament i pensament i gest, usar les resistències de l'altre/a com a mecanismes imprevistos que conviden a fer-se preguntes i a inventar itineraris nous, posar en joc com adultes/-s la pròpia història (sabers, competències, desitjos, passions) estant disponibles per a modificar-se en la relació, crear contextos d'espais, temps, materialitat, objectes mediadors d'alta densitat simbòlica que faciliten l'intercanvi, el reconeixement recíproc, l'entrellaçament de memòries, però també aguaitar allò inesperat, que mou el pensament i el desig de conèixer... Una obra oberta, un saber de l'educació d'estatut sensiblement i necessàriament provisional, però dotat d'un principi fundador recognoscible: el sentit de l'autoritat d'origen femení. Són estes, pràctiques de civilització basades en responsabilitat personal i confiança, disparitat i autoritat no jeràrquica i sentit de la independència, que moltes professores practiquen tots els dies en classe, orientades pel saber de la relació materna, però quasi sempre sense ser conscients d'això i sense reconèixer que la relació d'autoritat és el centre de la classe i de l'escola i sobre ella es mesura la qualitat dels itineraris educatius, els mètodes, el sentit de les activitats, la qualitat formadora dels coneixements i dels sabers. Posar en paraules aquestes pràctiques, reconèixer-les com el cor que dona pols a l'escola, donar-los prioritat sobre les normes, els codis especialitzats externs, els programes, els tecnicismes didàctics, els procediments de control, les enginyeries organitzatives, ha estat i és el gest polític de la pedagogia de la diferència sexual, que hi ha redissenyat la realitat de l'escola de manera més vital. Un gest simbòlic i polític que ens permet avui (com ha fet en el recent Congrés de Roma -abril de 2001- el moviment d'autorreforma gentil) donar-li la volta a la tradició jeràrquica de valoració del professorat, mostrar públicament la primacia de les mestres de xiquetes/-s xicotets (i de les escoles infantils i de primària) respecte als docents d'altres nivells, des de l'escola fins a la universitat: el seu major valor derivat de no haver perdut

el sentit relacional de l'ensenyament, com ocorre en els nivells escolars posteriors, de la seua competència per a apreciar els components afectius, emocionals, corporis i sexuals de l'ensenyança. D'elles i d'ells pot dependre tota l'escola (inclosa la universitat), per a trobar un principi d'orientació i per a respondre als desafiaments de la contemporaneïtat, fent front al repte de la difícil controntació entre el món adult, els mons jòvens i la crisi dels sabers alts.

És aquesta la política d'allò simbòlic, que innova els llenguatges i obri la realitat en la relació significativa amb els i les altres: perquè "una paraula nova pot tornar a posar en joc el significat de tot el nostre dir (i viure) el passat" (Llibreria de dones de Milà, 1996). És el que va ocórrer començant a anomenar el món en femení, a dir en les classes "xiquetes i xiquets", "xiques i xics", a mostrar autores i no sols autors, a dir en femení a les dones de les professions i dels llocs que compten. Va ser també un gest simbòlic, que va escandalitzar, però va posar ordre en el desordre d'una escola androcèntrica i homologadora de les diferències: el gest de donar preferència a les alumnes, d'establir una relació privilegiada amb les xiquetes i amb les jòvens, les del nostre sexe i les nostres hereves naturals, per a fer-les existir simbòlicament, per a alliberar el seu desig, marcant al mateix temps el fet de l'alteritat masculina, en la seua parcialitat. Fou i és un gest simbòlic i polític eficaç, també el fet de dividir en alguns moments la classe en grups separats per sexe, en els quals cadascú puga trobar mediacions de pensament i de paraula (textos, activitats de laboratori, grups de discussió, etc.) per a elaborar simbòlicament de manera lliure i alliberadora la seua pròpia diferència, fòra dels còdexs i de les definicions històricament donades. Sobre aquesta última —l'alteritat masculina— avui sabem millor com relacionar-nos amb xiquets i amb xics. Els vam mostrar que no hi ha una única mesura, i que les relacions històriques masculines no són un model insuperable per al seu creixement. Són, en canvi, un límit, d'altra banda ja en crisi (*The Economist* 1996, Seidler 1989), que pot i ha de ser superat si volem una convivència més civil per a tots. Mostrem, doncs, que el seu sexe (i cadascú d'ells) té potencialitats susceptibles de ser desenvolupades en un sentit alliberadorament i humanament més ric en l'ordre simbòlic de la mare (Muraro 1991), que no és excloent i que manté obert el sentit de l'alteritat i de la diferència, també entre hòmens. I hi ha, certament, necessitat d'hòmens adults, en primer lloc pares i mestres, que no es limiten a reconèixer, també quan ho fan, el valor de l'obra femenina, sinó que traguin d'açò conseqüències per a ells, per a posar-se a debat en la seua afecció històrica al poder, per a traure inspiració de l'autoritat femenina en un fer i pensar distints i nous en el món: començant per les relacions amb les generacions de xics jòvens, avui amb dificultats en l'escola i en la vida, per acabar amb els problemes que assolen el planeta a nivell ja global, als quals ni l'anomenat progrés tecnològic ni la política masculina, ara en crisi, poden donar respostes raonables.

En el present incert que vivim, més incert encara si mirem cap al futur, a causa dels canvis massa ràpids que estan ocorrent, els hòmens, excepte alguns, segueixen reorganitzant-se amb projectes de desenvolupament i dissenys per a tot, acostumats com estan a "traure con-

---

**I hi ha, certament, necessitat d'hòmens adults, en primer lloc pares i mestres, que no es limiten a reconèixer, també quan ho fan, el valor de l'obra femenina, sinó que traguin d'açò conseqüències per a ells, per a posar-se a debat en la seua afecció històrica al poder, per a traure inspiració de l'autoritat femenina en un fer i pensar distints i nous en el món**

---

**La terminologia bancària: (deute, crèdit, portafoli, gastar, acumular, certificar) indica que el referent és una idea de l'educació que, des de les primeres edats de la vida, es vol que siga funcional a la formació (i a la selecció) de treballadors i consumidors flexibles, preparats per a això per la pròpia mobilitat i modulació de l'oferta formativa, semblant a una acumulació de béns de consum en un supermercat, per a la qual el professorat tindria l'obligació de reconvertir-se en empresari.**

clusions" (Buttarelli i altres, 2000, 12). I, malgrat la desorientació general i la solitud del ciutadà global, el missatge del "pensament únic", del nou ordre producte de la competició global, és que el món que arribarà seguirà sent el millor dels mons possibles. Per això a Occident se'ns prepara quasi en totes parts, armats amb la retòrica de la "complexitat" i incapaços de la simplicitat de la mirada, per als nous reptes de la mutació postmoderna. Les reformes dels sistemes educatius i de formació són una de les peces estratègiques del nou mosaic. La seua plantilla polític-legislativa-cultural torna a proposar un ordre jeràrquic i techno-econòmic masculí que amenaça, en nom de la retòrica dels valors de l'empresa, de cancel·lar la riquesa de la revolució femenina també en l'escola, i la històrica competència simbòlica (Piussi 1995, Jaramillo 2000) femenina en la vida. El model empresarial i el mercat com a paradigma cultural són proclamats triomfants per a tots els comportaments socials complexos, inclosa l'escola i l'educació: els seus corollaris són la tecnificació de l'ensenyament i de les pràctiques de tenir cura, en detriment de la prioritat absoluta que caldria reconèixer-li al creixement cultural, civil i emotiu de les noves generacions. La terminologia bancària: (deute, crèdit, portafoli, gastar, acumular, certificar) indica que el referent és una idea de l'educació que, des de les primeres edats de la vida, es vol que siga funcional a la formació (i a la selecció) de treballadors i consumidors flexibles, preparats per a això per la pròpia mobilitat i modulació de l'oferta formativa, semblant a una acumulació de béns de consum en un supermercat, per a la qual el professorat tindria l'obligació de reconvertir-se en empresari.

És possible detindre aquest empobriment simbòlic i formatiu d'una societat de mercat, de la modulació d'allò humà, i de la Gran Selecció. Ja hi ha bones pràctiques i pensaments d'origen femení que prendre com referents en el discurs públic. Hi ha una política de la diferència sexual en grau de donar ampli respir a les aclaparadores polítiques escolars, i una pedagogia que sap fer que mons distints es troben i òbriguen un intercanvi de llenguatges diversos per a una major civilització.

### **Bibliografia**

- BUTTARELLI, ANNAROSA, MURARO, LUISA i RAMPOLLO, LILIANA, eds., (2000): *Duemilaeuna. Donne che cambiano l'Itàlia*, Milà: Pratiche.
- DIÓTIMA (1990): *Mettere al pelat il-ltre pelat*, Milà: La Tartaruga (*Traer al mundo el mundo*, Barcelona: Icaria, 1996).
- DIÓTIMA (1996): *La sapienza di partiré dóna sé*, Nàpols: Liguori.
- JARAMILLO, Concepció (2000): "Tomar y dar la palabra", *Cuadernos de Pedagogía*, 296.
- LELARIO, ANTONIETTA, COSENTINO, VITA, i ARMELLINI, GUIDO, eds., (1998): *Buone notizie dalla scuola*, Actes del congrés "La scuola: un'autoriforma gentile", Milà: Pratiche.
- MAÑERU MÉNDEZ, Ana (2000): *La diferencia sexual en la educación*, Baeza, Universitat Internacional d'Andalusia (inéd.).

- MURARO, Luisa (1991): *L'ordine simbòlic della mare*, Roma: Editori Riuniti (*El orden simbólico de la madre*, Madrid: Horas y Horas, 1994).
- PIUSSI, Anna Maria, ed., (1989): *Educara nella differenza*, Torí: Rosenberg & Sellier.
- PIUSSI, Anna Maria i Bianchi, Letizia, eds., (1995): *Sapere di sapere*, Torí: Rosenberg & Sellier (*Saber que se sabe*, Barcelona: Icaria, 1996).
- RIVERA GARRETAS, María-Milagros (2000), "La atención a lo singular en la relación educativa", *Cuadernos de Pedagogía*, 293.
- SEIDLER, Víctor J. (1989) *Rediscovering Masculinity*, Londres i Nova York: Routledge.
- "The Troble with Men" (1996), *The Economist*", 26 setembre.

# *Avaluar és avaluar-se. Acotacions a un protocol d'avaluació de material curricular a distància\**

José Beltrán Llavador • Universitat de València

## i

“A diferencia de lo que ocurre con su precio o su posible gratuidad, los contenidos de los libros de texto, salvo raras ocasiones (...) no son objeto de análisis por parte de la comunidad educativa. Se trata de libros que sólo se pueden comprar en uno de los doce meses del año y, además, es prácticamente imposible encontrarlos en las bibliotecas. Es decir, son libros que carecen de interés para la comunidad científica —y para el ciudadano culto— y, sin embargo, son los libros con los que pretendemos formar a las futuras generaciones”.

Rafael Feito Alonso: *Una educación de calidad para todos.*<sup>1</sup>

Al llarg del curs 2001-2002 l'encara anomenat *Institut de Batxillerat a Distància de la Comunitat Valenciana* (IBAD-CV) posa en marxa un projecte de formació en centres que respon al títol de “*Avaluació del material curricular a distància del IBAD-CV*”, projecte per al qual els autors van sol·licitar la meua col·laboració en qualitat d'assessor extern. La idea, bàsicament, consistia a elaborar algun instrument d'avaluació dels materials curriculars utilitzats —quaderns de l'alumne i llibre de text— en el procés d'ensenyament-aprenentatge del batxillerat a distància.

La proposta que ací es va a presentar<sup>2</sup> s'elabora tot tenint en compte els objectius i la metodologia del projecte de formació en centres aprovats per la Conselleria de Cultura i Educació, així com les conclusions sobre l'elaboració de material curricular (curs 93-94: apèndix I) i l'acord sobre normes per a la confecció de materials curriculars a distància (curs 99-00: apèndix II), als quals em referiré més endavant. En aquest sentit, es pot dir que aquesta proposta és la continuació d'un ampli procés de reflexió prèvia, els precedents del qual es troben en aquests moments assenyalats.

El propòsit d'aquest article és descriure algunes de les condicions en les quals es va

\* Traducció de Iolanda Corella

<sup>1</sup> Feito Alonso, R. (2002): *Una educación de calidad para todos. Reforma y contrarreforma educativas en la España actual*. Madrid, Siglo XXI, 30.

<sup>2</sup> El document complet es pot trobar en la memòria d'aquest projecte de formació, així com en la *Guía del estudiante del IBAD-CV* del curs 2002-2003.

desplegar el projecte així com el resultat provisional del mateix. Al meu parer, l'interés no resideix tant en aquest últim aspecte sinó més bé en les qüestions de diferent índole que es van generant i que sintetitzen, sense esgotar-la, una part substantiva del debat al voltant de la política i de les pràctiques de l'educació a distància en el marc de l'agenda sobre educació de persones adultes<sup>3</sup>. Ometré en aquesta reflexió valoracions sobre les actituds del professorat —que sens dubte podrien ser objecte d'altre assaig sobre el *ethos* docent— així com dades concretes —que farien molt més prolix aquest escrit— sobre les regulacions i normatives a les quals estava sotmés l'IBAD per a la seua transformació estructural en un macrocentre a distància junt amb *Centre Valencià d'Educació a Distància* (CEVEAD). Respecte a aquesta transformació, ací tan sols constataré el desconcert del professorat front a un procés del qual eren parcialment participants i el desgast que suposava la dilació i la falta de claredat, si no l'opacitat, del mateix.

Per part de l'IBAD, des del principi vaig comptar amb la total disponibilitat i confiança, més enllà d'allò estrictament acadèmic, de Manuel Mansó i de Maria José Rocamora, els qui em feren participar tant del seu entusiasme com del seu fundat escepticisme sobre les possibilitats de la seua iniciativa. També vaig comptar, per part del CEVEAD, amb la valuosa ajuda i els consells d'Agustí Pasqual Cabo i de Josep Vicent Galan, els quals no van dubtar a deixar-me documentació pròpia sobre aquestes qüestions.

## 1. Algunes qüestions de micropolítica

El títol d'aquest article no és gratuït, i l'elecció d'aquest es deu a un doble motiu. En primer lloc, constitueix una paràfrasi d'una de les últimes conferències que pronuncià Hans-Georg Gadamer a punt de complir cent anys: "L'educació és educar-se". En aquesta conferència, en la qual el filòsof alemany ofereix una bona síntesi de la seua dilatada trajectòria, posa èmfasi en la importància de l'educació al llarg de la seua vida, i en la concreció de la *paideia* com un procés social mitjançant el qual cadascú s'educa a sí mateix. Doncs bé, d'aquesta mateixa forma suggerisc que tota avaluació educativa comporta una manera d'avaluar-se, és a dir, la concreció de l'avaluació com un procés relacional (en el qual poden intervenir molt diverses variables amb major o menor complexitat) i reflexiu (en el sentit que els objectes d'anàlisi són les decisions i les activitats dels propis subjectes). Açò és, ni més ni menys, el que ha ocorregut en el projecte de què parle: l'avaluació dels materials curriculars de l'IBAD va dur —inevitablement, necessàriament, previsiblement— a avaluar (si bé informalment, indirectament, de manera podria dir-se epidèrmica o superficial, ja que no era l'objectiu del projecte) tant l'estructura organitzativa de l'institut, com la política educativa local sobre l'educació a distància, els criteris de selecció del professorat, la coordinació interna i externa, etc.

En segon lloc, vam verificar que l'avaluació no és un procés ni innocent ni neutral, sinó que suposa un compromís que no sempre és fàcil d'assumir. En el cas de l'IBAD, els autors del projecte van ser pocs, alguns més els que decidiren implicar-se en el mateix, i un nombre

<sup>3</sup> Les consideracions generals de l'autor sobre l'educació a distància poden consultar-se en Beltrán Llavador, F. i Beltrán Llavador, J. (1996): *Política y prácticas de la educación de personas adultas*. València, Universitat de València.

considerable els que van romandre al marge. Aquest fet no feia altra cosa que reflectir les posicions polaritzades del professorat envers les finalitats del centre, estils, concepcions i pràctiques docents, així com també reflectia actituds i controvèrsies relatives a la qüestió del poder en la seua traducció quotidiana. Tot il·lustrava, com no, la tensió explícita o implícita de “la vida a les aules” d’una organització peculiar. Peculiar per allò específic de la seua modalitat (a distància) i per ser focus de projeccions, aspiracions, sancions (positives o negatives) mitjançant el sistema de comissions de servei, etc., per part de l’administració educativa. En qualsevol cas, elaborar una eina de material curricular significava avaluar l’activitat realitzada pel professorat com a autors o com a mediadors del material, o el que és el mateix, significava avaluar-se, exposar-se, emetre judicis de valor sobre el seu quefer professional. Açò explica tant l’entusiasme (consciència de les possibilitats) com l’escepticisme fonamentat (consciència dels límits) per part dels promotors del projecte, als quals abans he esmentat.

## **2. Tres moments**

Tot atenent a un mínim principi de realitat que no ens fera perdre de vista el context en el qual ens movíem, vam decidir no ser massa ambiciosos i plantejar, tal com establia el projecte, l’experimentació d’un protocol d’avaluació del material utilitzat. Des del principi vaig manifestar que aquest no seria sinó un artefacte metodològic que podria servir com a assaig en una primera fase, però que el projecte només quedaria complet si s’abordava, en fases ulteriors, una autoavaluació junt amb una avaluació externa del centre. En les primeres reunions que vaig mantenir amb els promotors del projecte, em va semblar oportú plantejar el desenvolupament del treball al llarg de tres moments, en cadascun dels quals analitzàrem diferents qüestions.

### *2. 1. Primer moment: consideracions prèvies*

- a) Sobre activitats anteriors realitzades al voltant d’aquesta qüestió.
- b) Explicitació d’interessos i acotament del projecte.
- c) Sobre la naturalesa de l’avaluació: aproximació conceptual, límits, possibilitats, cultura avaluativa, etc.
- d) Notes sobre la “conversa didàctica” i reflexions sobre la naturalesa dialògica de l’educació (*dialogue journal*).
- e) Consideracions a propòsit del discurs sobre la “qualitat”.
- f) Sobre aspectes formals del projecte de formació en centres: Periodicitat i calendari aproximat, fases possibles del projecte, formats per al projecte (sessió o sessions teòriques, reunions, repartiment de tasques), components del projecte, així com processos i resultats.
- g) Adquisició de bibliografia per al centre, etc.

## 2.2. Segon moment: indicadors de context

Determinació institucional de l'IBAD i del professorat de l'IBAD i en l'IBAD: situació actual i perspectives de canvi.

Paper dels materials curriculars en el context institucional: mecanismes formals i normatius de producció, distribució, recepció, revisió, etc.

Recursos (materials i humans), processos (tasques en equip, participació, avaluació del centre, formació del procés) i resultats educatius (relació matrícula/aprovats, abandonament, vinculació ulterior amb el centre, prolongació d'estudis superiors en modalitat presencial o a distància (UNED).

## 2.3. Tercer moment: elaboració d'un protocol experimental d'avaluació de materials curriculars

Possibles estratègies o recursos metodològics:

Diferencials semàntics (Percepció de la metodologia utilitzada...)

Escales (Autoavaluació dels materials...)

Qüestionaris (Dificultats i potencialitats dels materials...)

Inventaris (pensament del professor, habilitats comunicatives, altres materials d'aprenentatge, formació del professorat...).

## 3. Avaluar l'avaluació, ¿més enllà de l'avaluació?

Dels tres moments assenyalats destacaré una sèrie de qüestions:

Sobre activitats anteriors realitzades a propòsit d'aquesta qüestió:

Amb la finalitat d'enllaçar amb el projecte actual, convenia recordar els processos formatius que es van dur a terme i els acords que es van prendre en aquestos.

En el primer projecte de formació, les conclusions, acceptades per consens de tots els participants al curs foren les següents (curs 93-94, apèndix I):

- a) Cal dissenyar i confeccionar el material curricular tenint en compte les necessitats del sector de l'alumnat més desafavorit pel que fa a:
  - disponibilitat temporal.
  - domini i habilitats de les estratègies bàsiques d'aprenentatge.
  - disponibilitat per accedir al centre.
- b) És necessari un material curricular que possibiliti aconseguir les habilitats bàsiques i les estratègies que afavoreixquen l'autonomia de l'aprenent.
- c) Es fa evident la necessitat d'obrir un debat al voltant de quins són els indicadors que determinen la relació de continguts seleccionats (conceptes, actituds i procediments) amb la finalitat d'assolir, així mateix, un consens major.

En el segon projecte de formació, les conclusions, acceptades per consens i votades unànimement pel claustre el 2 de març de 2000 (apèndix II) foren les següents:

- a) plantilla d'ordinador.
- b) estructura física dels materials (no més de 90 fulls, 2 cares impreses, una mateixa portada...).
- c) presentació dels continguts (orientacions generals, textos complementaris, activitats (amb solucionaris a criteri del professor).
- d) suport informàtic.
- e) indicar una fitxa de l'alumne (al principi, per lliurar-la al professor); afegir un qüestionari relatiu a la valoració del material.
- f) propostes i suggeriments:  
reunions per tal de valorar la producció del material, demanar estabilitat del professorat, sol·licitar ISBN.

Després de la lectura d'aquestes conclusions prèvies podem destacar almenys dues qüestions:

Per una part, la necessitat de conèixer el perfil de l'alumnat de l'IBAD, és a dir, necessitat d'un sociograma o estimació dels trets de l'alumnat (edat, sexe, procedència geogràfica, finalitat dels estudis, continuïtat dels estudis en modalitat presencial o a distància, etc.).

Per altra part, de la proposta e) del curs 2000 es desprèn que el protocol de material és un instrument per a l'alumnat. Aquest punt és important perquè no és el mateix un protocol pensat per a què el responga l'alumnat que altre per a què el responga el professorat.

### **Explicitació d'interessos i acotació del projecte**

En les sessions preliminars, em semblà necessari clarificar si es tractava, efectivament, d'elaborar un protocol o es tractava d'alguna cosa més, avaluar els materials en relació amb altres variables. És legítim que el professorat busque solucions per a fer saber i saber fer.

De fet, quan va tenir lloc una de les *sessions de presentació de materials* organitzades pel professorat per tal de donar a conèixer a la resta de companys el material de cada matèria, i a les quals em van convidar, vaig prendre nota d'una sèrie de qüestions que van sorgir i que paga la pena d'enumerar, com vaig fer en aquella ocasió.

- 1) En alguns casos es planteja el caràcter opcional de l'avaluació, és a dir, la seua realització mitjançant exàmens o mitjançant un menú d'activitats.
- 2) En altres casos els mateixos autors dels materials detecten errades en aquests causades per la urgència amb què s'han elaborat. Es subratlla la necessitat de revisar contínuament els materials.
- 3) S'emfatitza la bondat de l'acord sobre la unificació formal de les matèries sense deixar de banda la flexibilitat que es requereix segons les exigències de cada matèria.
- 4) El tema del solucionari condueix a diverses qüestions:

- solucionari sí o no.
- conveniència d'explicitar o no que existeix un solucionari a disposició de l'alumnat.

Com a il·lustració, el cas de ciències de la Terra contrasta, per exemple, amb física i química, on el 85% de la guia és un solucionari. (¿El fet de no explicitar el solucionari pot mostrar un possible mecanisme per captar audiència o assistència per a les classes grupals? ¿M'ha semblat detectar certa "mala consciència" apaivagada amb una mena de "xantatge" formal perquè acudisquen a classe?).

- Es distingeix entre problema (matèria d'indagació/necessitat de reconèixer) i exercici (un entreteniment, adquisició de destreses en determinades operacions).
- Es distingeix entre resposta exacta de les solucions o resposta orientadora.
- No hi ha conclusió sobre si incloure-hi solucionari o no. És un tema important (s'arriba a plantejar si s'amaga informació o no).
- Apareixen problemes connexos, sobre definició del model educatiu: l'educació a distància no és distància pura. Per altra banda, hi ha una manca de definició des de la normativa o l'administració. Aquest fet genera contradiccions.
- Altres dilemes relacionats: si la guia ha de servir per passar un examen o com a procediment per a una matèria.
- Altres qüestions derivades: la distribució de temes és quinzenal (tal com es fa fins ara, però pot ser modular).
- Altra qüestió important: és necessari pensar en l'alumnat (en un prototip: el que s'hi troba en pitjor situació, és un axioma teòric) que no ve per a res o en els qui acudeixen a tutories individuals/grupals. L'alumnat que més abunda és el que hi acudeix de tant en tant.
- Un nou tema no menys important: el problema del plagi. Les fonts d'un material són molt diverses: s'arriba a parlar, fent ironia, d'hipertextualitat. La veritat és que el tema és delicat, i pot dur a equívocs innecessaris.
- I també: no està clara la qüestió guia didàctica/material autosuficient: la guia és una organització dels continguts del llibre i ha d'incloure recursos d'autoaprenentatge a partir del llibre, suggeriments de material audiovisual, etc.

El material auto o autònom presenta reptes: suposa —en les seues pròpies paraules— una ment partida: en el sentit de combinar la perspectiva del currículum (lògica interna) i la perspectiva de l'alumnat. Altres desafiaments que s'expliciten: decisions sobre l'ús de llenguatge expositiu o narratiu (traduisc: matèries instrumentals, matèries expressives); ús del monòleg i/o diàleg. I un dubte raonable: què és primer, les respostes o les preguntes?

A partir de totes aquestes qüestions, suggerisc que han de ser objecte de reflexió. No s'hi

poden obviar perquè tornaran a sorgir una i altra vegada. Potser seria preferible en aquest projecte, treballar simultàniament amb criteris reflexius (discussió, debat) i operatius (l'elaboració d'un protocol experimental).

També detecte una sèrie de contradiccions, que es podrien sintetitzar així:

- a) Sobre el model institucional: a distància o semipresencial.
- b) Sobre models didàctics: aprenentatge per descobriment o per transmissió.
- c) Sobre models formals: format centrat en els materials o format centrat en la comunicació.

Finalment, a la base de tots aquests aspectes apareix la qüestió de les finalitats: Per a què i per a qui eduquem, per a què avaluem (pregunta robada en aquesta reforma). I també la qüestió de l'avaluació, que no podem eludir, i que travessa des de l'inici fins a la fi aquest projecte: què és avaluar.

#### **4. Suggestiments previs a l'avaluació del material (algunes deliberadament ingènues)**

Vistes les consideracions anteriors, suggerisc al professorat una sèrie de recomanacions de diversa índole

- a) Recomanacions formals:
  - Dedicar una sessió informativa prèvia sobre el sentit i la conveniència de completar el protocol d'avaluació (a càrrec del tutor corresponent o tal vegada, en alguna reunió general amb l'alumnat a principi de curs, si és que hi ha).
  - Incloure un breu apartat en la guia de l'estudiant de l'IBAD-CV.
  - De la mateixa forma que en aquesta guia hi ha un apartat 7 que diu: "Com vas a ser avaluat", és necessari incloure'n altre: "Com vas a avaluar el material didàctic".
  - Fer públics els resultats del protocol d'avaluació, i presentar-los al consell escolar, en un informe final d'avaluació de materials.
  - Dues possibilitats: 1) Donar el protocol d'avaluació als estudiants perquè el lliuren en la següent tutoria o sessió presencial. 2) Dedicar alguna sessió específica i un temps dintre d'aquesta perquè els alumnes avaluin el material presencialment.
  - Dedicar alguna reunió de professorat (departament o claustre) a l'anàlisi dels resultats derivats de l'aplicació del protocol.
  - Experimentar prèviament el protocol per part del professorat abans d'aplicar-lo amb l'alumnat.
  - Respectar el sentit confidencial de l'enquesta (les respostes al protocol han de ser anònimes).

b) Recomanacions per a avançar en l'avaluació:

- Juntament amb el protocol d'avaluació de materials per a l'alumnat, cal pensar en l'elaboració d'algun instrument d'avaluació dels materials per part del professorat (tot tenint en compte els criteris del primer, i també, com a procés formatiu).
- Utilitzar altres instruments de contrast empíric qualitatiu amb l'alumnat (entrevistes formals i informals, grups de discussió, diaris, observació interna (del mateix autor) o externa (dels companys i d'altres agents), etc.
- Preveure i planificar una avaluació institucional de l'IBAD.
- interna, en una primera fase (autoavaluació).
- externa, en una segona fase, però legitimada (que no instrumentalitzada) si és possible per l'administració educativa, amb el fi d'avaluar canvis desitjables, si ve el cas. Si és així, podria fer-se de manera triangular: observadors, professorat, alumnat, etc.
- Possibilitat d'unes jornades o seminari d'avaluació (en el marc de projectes de formació en centres, d'innovació educativa, d'investigació, etc.).

(També faig explícites les dificultats d'aquestes últimes propostes, tot indicant que serien l'excepció que confirma la regla i que sorgirien reticències, tant des de dintre, pel fet de fer transparents les pròpies pràctiques docents, com des de fora, per les resistències a la democratització i als resultats proposats per l'administració)

c) Juntament amb aquestes recomanacions, suggerisc alguns criteris que s'han de tenir en compte a l'hora de confeccionar el protocol:

- a) Criteri d'elegància: claredat i distinció en la formulació dels *items*.
- b) Economia en la resposta.
- c) Brevetat en l'extensió de les preguntes i respostes.
- d) Llibertat en les respostes.
- e) Facilitat en l'anàlisi de les respostes.

A continuació s'inclou el resultat final del protocol després de les modificacions i els suggeriments afegits pel professorat de l'IBAD al document inicial en les sessions de treball.

QUADERN D'AVALUACIÓ DEL MATERIAL CURRICULAR  
D'EDUCACIÓ A DISTÀNCIA IBAD-CV  
CURS 2001 / 2002

## I. Prerquisits o requisits previs

- Dedicar una sessió informativa prèvia per tractar el sentit i la conveniència de completar el protocol d'avaluació (a càrrec del tutor que corresponga o tal vegada, en alguna

reunió general amb l'alumnat a principi de curs, si es fa) corresponent o tal vegada, en alguna reunió general amb l'alumnat a l'inici de curs, si hi haguera.

- Incloure un breu apartat en la **Guia de l'Estudiant de l'IBAD-CV**. D'igual manera que hi ha un apartat 7 que diu: "Com vas a ser avaluat", s'ha d'incloure un altre que diga: "Com vas a avaluar el Material Didàctic"
- Fer públics els resultats del protocol d'avaluació i presentar-los al Consell Escolar, en un informe final d'avaluació dels materials.
- Existeixen dues possibilitats de procedir:
  - A) Donar el protocol d'avaluació als estudiants perquè el lliuren en la següent tutoria o sessió presencial.
  - B) Dedicar alguna sessió específica (de Departament o Claustre) a l'anàlisi dels resultats que es deriven de l'aplicació del protocol.
    - Experimentar prèviament el protocol per part del professorat abans d'aplicar-lo amb l'alumnat.
    - Respectar el sentit confidencial de l'enquesta (les respostes al protocol han de ser anònimes)
    - Alguns criteris que cal tenir en compte a l'hora de confeccionar el protocol:
      - A) Criteri d'elegància: claredat i distinció en la formulació dels *items*.
      - B) Economia en la resposta.
      - C) Brevetat en l'extensió de les preguntes i respostes.
      - D) Llibertat en les respostes.
      - E) Facilitat en l'anàlisi de les respostes.

## 2. Recomanacions

- Juntament amb el protocol d'avaluació de materials per a l'alumnat cal pensar en l'elaboració d'algun instrument d'avaluació dels materials per part del professorat (tot tenint en compte els criteris del primer i, també, com a procés formatiu)
- Utilitzar altres instruments de contrast empíric qualitatiu con l'alumnat (entrevistes formals i informals, grups de discussió, diaris, observació interna o del mateix autor, i externa o d'altres professionals aliats, etc.)
- Preveure i planificar una avaluació institucional de l'IBAD-CV, amb el fi d'avaluar canvis desitjables, si es dóna el cas:
  - A) Interna, en una primera fase (autoavaluació).
  - B) Externa, en una segona fase, però legitimada, que no instrumentalitzada, per la pròpia Administració Educativa, si fóra possible. En aquest cas podria basar-se en la triangularització: observadors, professorat i alumnat.
  - C) Possibilitat de convocar unes jornades o seminaris sobre avaluació (projectes de formació en centres, d'innovació educativa, d'investigació, etc.)

- D) Dificultats d'aquestes últimes propostes:
- a) Seria l'excepció que confirma la regla.
  - b) Reticències:
    - des de dintre: fer transparents les pròpies pràctiques docents,
    - des de fora: resistència a la democratització i als resultats que puga proposar l'Administració Educativa.
  - c) Oportunitats: aprofitar (amb prevencions i condicions prèvies) l'*Institut d'Avaluació i Qualitat*.

### 3. Índex

Presentació.

Aquest protocol té la següent estructura:

- 3.1. Qüestionari sobre el context d'aprenentatge de l'IBAD-CV.
- 3.2. Taula de diferencials semàntics sobre la metodologia utilitzada en l'IBAD-CV.
- 3.3. Escala de valoració del professorat pel que fa als materials.
- 3.4. Qüestionari per autoavaluar els materials didàctics de l'IBAD-CV.
- 3.5. Inventari d'avaluació dels materials escrits.
- 3.6. Apartat de notes / observacions per a afegir altres consideracions relatives a aquest

Quadern d'Avaluació.

FONTS: Elaboració pròpia a partir de la pàgina web de *Cátedra UNESCO de Educación a Distancia* (CUED) i del document titulat *Instrument de valoració del material didàctic d'educació a Distància* (CEVEAD, curs 1992 / 93).

D'especial claredat ha resultat la recent obra de Lorenzo García Areitio *La Educación a Distancia. De la Teoría a la Práctica*. Barcelona, Ariel, 2002. (Adquirir per a la Biblioteca de l'IBAD-CV).

Agraïsc els valuosos consells i aportacions d'Agustí Pascual Cabo i Josep Vicent Galan al voltant d'aquesta proposta provisional de protocol i aspectes relacionats.

#### 1.1. QÜESTIONARI SOBRE EL CONTEXT D'APRENTATGE DE L'IBAD-CV

- 1. Senyala amb una creu (X) el motiu o els motius principals que t'han dut a matricular-te en aquest curs a distància. Si en són més d'un, assigna'ls un número de l'1 al 6 per ordre de major a menor importància.
  - a) La satisfacció personal de saber.
  - b) L'obtenció d'un títol.
  - c) El desig d'una millor posició social o econòmica.

- d) La promoció laboral dintre del treball que realitzes.
- e) L'adequació del treball als gustos i interessos personals.
- f) L'accés a una carrera universitària.

2. Senyala les teues possibilitats reals per a dur a terme un pla d'estudis en aquest centre pel que fa a:

|                                                                | Escassos/es | Suficients | Bastants | Molts/es |
|----------------------------------------------------------------|-------------|------------|----------|----------|
| a) Els teus hàbits d'estudi.                                   |             |            |          |          |
| b) Els teus coneixements previs de les diferents assignatures. |             |            |          |          |
| c) La teua capacitat intel·lectual d'aprenentatge              |             |            |          |          |
| d) El temps de què vas a disposar per a estudiar.              |             |            |          |          |
| e) L'organització d'aquest centre.                             |             |            |          |          |

3. Indica alguns avantatges i inconvenients del curs a distància que fas en aquest centre educatiu:

| Avantatges | Inconvenients. |
|------------|----------------|
|            |                |
|            |                |
|            |                |

4. Mostra la teua opinió pel que fa a l'organització del curs:

|                                                       | Mala | Correcta | Bona | Molt bona |
|-------------------------------------------------------|------|----------|------|-----------|
| En general l'organització del curs resulta            |      |          |      |           |
| La informació proporcionada sobre el curs és          |      |          |      |           |
| La distribució horària de les assignatures és         |      |          |      |           |
| La ubicació del centre a la ciutat és                 |      |          |      |           |
| La forma en què l'alumnat pot participar al centre és |      |          |      |           |

5. Senyala el grau de satisfacció personal pel que fa a:

|                | Molt poc | Normal | Bastant | Molt |
|----------------|----------|--------|---------|------|
| El curs        |          |        |         |      |
| El centre      |          |        |         |      |
| El professorat |          |        |         |      |
| Els materials  |          |        |         |      |

6. Indica si s'han complert les teues expectatives respecte a:

|                | Molt poc | Normal | Bastant | Molt |
|----------------|----------|--------|---------|------|
| El curs        |          |        |         |      |
| El centre      |          |        |         |      |
| El professorat |          |        |         |      |
| Els materials  |          |        |         |      |

7. Comenta breument quins canvis faries per millorar el centre:

### 1.2. DIFERENCIALS SEMÀNTICS SOBRE LA METODOLOGIA UTILITZADA EN L' IBAD-CV

A continuació es presenta una relació d'adjectius amb els quals podem qualificar la metodologia semipresencial o a distància utilitzada en aquest centre educatiu. Senyala amb una creu (X) l'espai que millor expresse la teua valoració global d'aquesta metodologia.

|               |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |                  |
|---------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|------------------|
| ÚTIL          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | INÚTIL           |
| CORRECTA      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | INCORRECTA       |
| FÀCIL         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | DIFÍCIL          |
| SATISFACTÒRIA | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | NO SATISFACTÒRIA |
| CLARA         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | CONFUSA          |
| PRÀCTICA      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | TEÒRICA          |
| MOTIVADORA    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | DESMOTIVADORA    |
| AVORRIDA      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | INTERESSANT      |
| INFORMATIVA   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | POC INFORMATIVA  |
| COHERENT      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | INCOHERENT       |
| FORMAL        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | INFORMAL         |
| ESTRUCTURADA  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | DESESTRUCTURADA  |
| LENTA         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | RÀPIDA           |
| RELLEVANT     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | IRRELLEVANT      |
| ACTIVA        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | PASSIVA          |
| SUFICIENT     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | CONVENCIONAL     |
| CREATIVA      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | PASSIVA          |
| NECESSÀRIA    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | INNECESSÀRIA     |

### 1.3. ESCALA DE VALORACIÓ DEL PROFESSORAT PEL QUE FA ALS MATERIALS.

*Adequació del/de la docent als materials:*

1. El/la docent programa cada unitat didàctica tot ajustant-se als materials didàctics de què disposa el/la estudiant.

|                |                        |                           |                        |            |
|----------------|------------------------|---------------------------|------------------------|------------|
| Molt deficient | Per sota de la mitjana | Més o menys en la mitjana | Per dalt de la mitjana | Excel·lent |
|----------------|------------------------|---------------------------|------------------------|------------|

2. El/la docent dissenya els materials didàctics.

|                |                        |                           |                        |            |
|----------------|------------------------|---------------------------|------------------------|------------|
| Molt deficient | Per sota de la mitjana | Més o menys en la mitjana | Per dalt de la mitjana | Excel·lent |
|----------------|------------------------|---------------------------|------------------------|------------|

3. El/la docent avalua tot tenint en compte els materials didàctics.

|                |                        |                           |                        |            |
|----------------|------------------------|---------------------------|------------------------|------------|
| Molt deficient | Per sota de la mitjana | Més o menys en la mitjana | Per dalt de la mitjana | Excel·lent |
|----------------|------------------------|---------------------------|------------------------|------------|

4. El/la docent dedica activitats tot prenent com a referència els materials didàctics.

|                |                        |                           |                        |            |
|----------------|------------------------|---------------------------|------------------------|------------|
| Molt deficient | Per sota de la mitjana | Més o menys en la mitjana | Per dalt de la mitjana | Excel·lent |
|----------------|------------------------|---------------------------|------------------------|------------|

### ***Habilitats comunicatives del/de la docent:***

5. El/la docent presenta correctament els continguts dels materials als/ a les estudiants.

|                |                        |                           |                        |            |
|----------------|------------------------|---------------------------|------------------------|------------|
| Molt deficient | Per sota de la mitjana | Més o menys en la mitjana | Per dalt de la mitjana | Excel·lent |
|----------------|------------------------|---------------------------|------------------------|------------|

6. El/la docent sap despertar l'interés dels estudiants per la matèria.

|                |                        |                           |                        |            |
|----------------|------------------------|---------------------------|------------------------|------------|
| Molt deficient | Per sota de la mitjana | Més o menys en la mitjana | Per dalt de la mitjana | Excel·lent |
|----------------|------------------------|---------------------------|------------------------|------------|

7. El/la docent sap adequar-se als diferents ritmes d'aprenentatge dels/de les estudiants.

|                |                        |                           |                        |            |
|----------------|------------------------|---------------------------|------------------------|------------|
| Molt deficient | Per sota de la mitjana | Més o menys en la mitjana | Per dalt de la mitjana | Excel·lent |
|----------------|------------------------|---------------------------|------------------------|------------|

8. El/la docent sap fer servir altres recursos educatius juntament amb els materials didàctics.

|                |                        |                           |                        |            |
|----------------|------------------------|---------------------------|------------------------|------------|
| Molt deficient | Per sota de la mitjana | Més o menys en la mitjana | Per dalt de la mitjana | Excel·lent |
|----------------|------------------------|---------------------------|------------------------|------------|

#### 1.4. QÜESTIONARI PER AUTOAVALUAR ELS MATERIALS DE L'IBAD-CV

1. En general els materials de l'IBAD-CV m'han resultat

|         |           |       |            |
|---------|-----------|-------|------------|
| Inútils | Poc útils | Útils | Molt útils |
|---------|-----------|-------|------------|

2. Al meu parer els materials de l'IBAD-CV són per a l'aprenentatge

|         |           |       |            |
|---------|-----------|-------|------------|
| Inútils | Poc útils | Útils | Molt útils |
|---------|-----------|-------|------------|

3. Indica el curs que realitzes i la modalitat d'aquest, si ve el cas. Realitza una enumeració dels materials de l'IBAD-CV per ordre de preferència des del punt de vista de la utilitat en l'aprenentatge

Curs.....

Modalitat.....

Assignatures soltes.....

Relació de materials de l'IBAD-CV per ordre de preferència:

1).....

2).....

3).....

4).....

5).....

4. Destaca algun aspecte que t'haja sorprés favorablement dels materials de l'IBAD-CV.

5. Destaca algun aspecte que t'haja sorprés negativament dels materials de l'IBAD-CV.

6. Si hagueres de recomanar algun material a algun estudiant com tu, ¿quin recomanaries i per què?

7. ¿Creus que aprofitaries aquestos materials de la mateixa forma sense l'orientació del professorat? Raona breument la teua resposta.

8. ¿Consideres que el solucionari de les activitats ha d'anar unit al material? Justifica breument la teua resposta.
9. Indica breument alguna dificultat que hages trobat a l'hora de fer servir aquestos materials.
10. Suggereix alguna modificació que, al teu parer, serviria per millorar els materials.
11. Comenta breument la teua experiència personal amb l'ús d'aquestos materials.

### 1.5. INVENTARI D'AVUACIÓ DELS MATERIALS ESCRITS

Els aspectes que es tindran en compte per valorar l'adequació o pertinença didàctica dels materials s'estructuren en onze apartats.

Els ítems estan redactats en forma de proposició i la seua valoració té una gradació segons la següent escala:

CA = Completament d'acord.

DA = D'acord.

N = Normal.

ED = En desacord.

CD = Completament en desacord.

L'alumne ha de senyalar la casella de la valoració amb la qual estiga més d'acord.

#### 1. Dels objectius.

|                                                   |    |    |   |    |    |
|---------------------------------------------------|----|----|---|----|----|
| 1. Claredat                                       | CA | DA | N | ED | CD |
| 2. Rellevància                                    | CA | DA | N | ED | CD |
| 3. Prelació d'objectius (per ordre d'importància) | CA | DA | N | ED | CD |

#### 2. Dels continguts.

|               |    |    |   |    |    |
|---------------|----|----|---|----|----|
| 1. Orientació | CA | DA | N | ED | CD |
| 2. Selecció   | CA | DA | N | ED | CD |
| 3. Motivació  | CA | DA | N | ED | CD |

#### 3. De les activitats.

|                  |    |    |   |    |    |
|------------------|----|----|---|----|----|
| 1. De comprensió | CA | DA | N | ED | CD |
| 2. De reforç     | CA | DA | N | ED | CD |
| 3. D'avaluació   | CA | DA | N | ED | CD |

#### 4. De l'avaluació.

|                |    |    |   |    |    |
|----------------|----|----|---|----|----|
| 1. Criteris    | CA | DA | N | ED | CD |
| 2. Instruments | CA | DA | N | ED | CD |
| 3. Instàncies  | CA | DA | N | ED | CD |
| 4. Tipus       | CA | DA | N | ED | CD |

#### 5. De l'expressió.

|                                                   |    |    |   |    |    |
|---------------------------------------------------|----|----|---|----|----|
| 1. Redacció                                       | CA | DA | N | ED | CD |
| 2. Estructura                                     | CA | DA | N | ED | CD |
| 3. Interacció (si propicia la conversa didàctica) | CA | DA | N | ED | CD |

#### 6. Del format.

|                                       |    |    |   |    |    |
|---------------------------------------|----|----|---|----|----|
| 1. Il·lustració                       | CA | DA | N | ED | CD |
| 2. Extensió                           | CA | DA | N | ED | CD |
| 3. Estil (tipografia, apartats, etc.) | CA | DA | N | ED | CD |

#### 7. De la previsió de temps.

|                                             |    |    |   |    |    |
|---------------------------------------------|----|----|---|----|----|
| 1. Seqüència del programa                   | CA | DA | N | ED | CD |
| 2. Ritme d'aprenentatge                     | CA | DA | N | ED | CD |
| 3. Moment (tutories, classes en grup, etc.) | CA | DA | N | ED | CD |
| 4. Periodicitat de les avaluacions          | CA | DA | N | ED | CD |

#### 8. De la coordinació.

|                                                                     |    |    |   |    |    |
|---------------------------------------------------------------------|----|----|---|----|----|
| 1. Coordinació amb altres matèries                                  | CA | DA | N | ED | CD |
| 2. Coordinació d'activitats complementàries (biblioteca, etc.)      | CA | DA | N | ED | CD |
| 3. Coordinació amb altres entitats a distància (CEVEAD, UNED, etc.) | CA | DA | N | ED | CD |

#### 9. De l'ús de mitjans complementaris.

|                                              |    |    |   |    |    |
|----------------------------------------------|----|----|---|----|----|
| 1. Escrits (premsa, etc.)                    | CA | DA | N | ED | CD |
| 2. Audiovisuals                              | CA | DA | N | ED | CD |
| 3. Informàtics                               | CA | DA | N | ED | CD |
| 4. Altres (laboratoris, mapes, realia, etc.) | CA | DA | N | ED | CD |

#### 10. De la integració del context social com a mitjà didàctic.

|                           |    |    |   |    |    |
|---------------------------|----|----|---|----|----|
| 1. Mitjans de comunicació | CA | DA | N | ED | CD |
| 2. Oferta cultural        | CA | DA | N | ED | CD |
| 3. Transformacions social | CA | DA | N | ED | CD |

## 11. D'altres aspectes formals.

|                                                       |    |    |   |    |    |
|-------------------------------------------------------|----|----|---|----|----|
| 1. Accessibilitat o disponibilitat dels materials     | CA | DA | N | ED | CD |
| 2. Nombre de materials                                | CA | DA | N | ED | CD |
| 3. Qualitat dels materials (factura, impressió, etc.) | CA | DA | N | ED | CD |
| 4. Cost dels materials (preu)                         | CA | DA | N | ED | CD |

## 12. D'altres qüestions.

### 1.6. APARTAT DE NOTES / OBSERVACIONS PER A AFEGIR ALTRES CONSIDERACIONS RELATIVES A AQUEST QUADERN D'AVALUACIÓ

Afegeix totes aquelles consideracions que et semblen oportunes respecte a les qüestions que han anat apareguent en aquest quadern.

Moltes gràcies per la teua col·laboració.

## Referències bibliogràfiques

- BEARD, R. i J. HARTLEY: *Teaching and Learning in Higher Education*. London, Harper Row, 1984.
- BROWN, G. i ATKINS, M: *Effective Teaching in Higher Education*. London, Routledge, 1990.
- BURGESS, R., comp.: *Field research: a sourcebook and field manual*. Londres, Allen & Unwin.
- CABRERA, Blas: "Evaluación del sistema educativo ¿para qué?", en *Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura*, n. 38, tardor 1999, 75-83.
- CAPELLA, J. R.: *El aprendizaje del aprendizaje*. Madrid, Trotta, 1995.
- CARY, N. ed.: *Theory in the Classroom*. Urbana, U of Illinois P, 1986.
- CRYER, P. i L. ELTON, L.: *Promoting Active Learning in Large Classes*. Sheffield, Universities Staff Development and Training Unit, 1992.
- DALLOZ, Laurent A.: *Effective Teaching and Mentoring: Realizing the Transformational Power of Adult Learning Experiences*. San Francisco, London, Jossey-Bass, 1986.
- ERICKSEN, S. C. : *The Essence of Good Teaching. Helping Students to Learn and Remember What They Learn*. San Francisco, Jossey-Bass, 1985.
- ESPÍN LÓPEZ, J. V. i M. RODRÍGUEZ LAJO: *L'avaluació dels aprenentatges a la Universitat*. Barcelona: Publicacions de la U de Barcelona, 1994.
- GARCÍA ARETIO, L: *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona, Ariel, 2001.
- GIROUX, Henry A.: *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC, 1990.
- GRAVES, N.: *Getting There Together. A Sourcebook and Desk-Top Guide for Creating a Cooperative Classroom*. Santa Cruz, CA, Cooperative College of California, 1988.
- HERRANZ ÁBALOS, M. A. i Saurí Pastor, V., coords.: *L'educació a distància de persones adultes a la*

- Comunitat Valenciana. Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, 1990.
- HEYWOOD, J.: *Assessment in Higher Education*. Chichester: John Wiley, 1989.
- JAMES, W.: *Talks to teachers on psychology: and to student on some of life's ideal*. Londres, Longman's, Green, 1913 (1899).
- KATZ, R.: *A New Approach to Faculty Development and Student Learning*. London, Collier Macmillan Publishers, 1988.
- NOBLE, DAVID F.: "El fracaso de la educación a distancia", en *Le monde diplomatique*, 30 abril de 2000.
- RAMSDEN, P.: *Learning to Teach in Higher Education*. London, Routledge, 1992.
- ROSALES, C.: *Evaluar es reflexionar sobre educación*. Madrid, Narcea, 1990.
- SAN MARTÍN, A.: "Los recursos materiales. El espacio escolar y otros medios", en Beltrán, J.; Hernández, J. y Souto, X. M.: *Reinventar la escuela. La calidad educativa vista desde las familias*. València, Nau Llibres, 2003, 87-98.
- SCHÖN, D. A.: *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones*. Madrid, MEC, Paidós, 1992.
- THOMAS, K.: *Gender and Subject in Higher Education*. Buckingham, Open Up, 1990.

## *La vera edat adulta (en reconeixement a aquelles persones i institucions que destaquen per la seua tasca en favor del desenvolupament de la Formació de Persones Adultes)*

Lluís Maria Xirinacs<sup>1</sup>

### i

Els pobles, les nacions, són d'origen natural, les ciutats són d'origen cultural. Dènia, la vostra ciutat i Barcelona, la meua, són dos vells centres de cultura del Mediterrani occidental d'una antiguitat semblant, *Dinius*, la vostra i *Barkeno* la meua en aquell llenguatge ibèric, que acollia tota la longitud dels Països Catalans, el Llenguadoc al nord, Múrcia al sud i l'Aragó a ponent. Dos mil cinc cents anys de cultura contínua i acumulada, tot i que no sempre participada per tots, fins als nostres dies. En la humanitat la cultura es sobreposa a la natura per a reforçar-la o per a pervertir-la. Heus ací l'ambivalència de la cultura, tot i que a aquest segon aspecte de la cultura millor li escauria el nom d'incultura.

L'apòstol de la independència de l'Índia, el Mahatma Gandhi, inspirat en Tolstoi, deia que la divisió de la vida en període d'estudi i període de treball era absurda. Cal, deia, estudiar i treballar alhora i sempre. Recomanava el treball manual dels infants, proporcionat a llurs possibilitats i, d'altra banda, recomanava, també, la formació permanent dels adults. Perquè la formació és l'adquisició de la cultura, herència seleccionada, reunida i conservada del saber humà adquirit, més enllà de l'herència genètica. L'autèntica cultura és la selecció intel·ligent d'allò que és millor de la llarga experiència de la història humana. La diferència entre el concepte de "nació" i el d'"ètnia" rau en que aquest segon a més de l'herència de sang (*genos* en grec) recull l'herència cultural dels valors humans (*ethos* en grec). *Ethos* + *genos* fan *ethnos* en grec, "ètnia" en el nostre idioma. Una ètnia és un poble, una nació amb la seva cultura. Un poble sense cultura és un poble salvatge. No constitueix ciutat, no és cívica, no és civilitzada. És incívica, és brètol, és analfabet i esdevé un marginat de la societat, en inferioritat d'oportunitats davant els altres ciutadans.

Avui dia això és més veritat que mai. Les variacions culturals han assolit un ritme vertiginós en llur canvi. No solament cal formació d'adults, sinó reformació dels adults ja formats. Cal reciclar-se contínuament. Cal actualitzar els nostres coneixements i aprenentatges. Altrament l'individu esdevé desadaptat i es creen abismes insalvables entre

<sup>1</sup> Conferència realitzada amb motiu del VI PREMI D'HONOR "CIUTAT DE DÈNIA" PER LA FORMACIÓ DE PERSONES ADULTES, juny del 2003.

les generacions. Fins i tot en molts casos són els joves fills els qui ensenyen les innovacions als pares desfasats. Però cal que els adults que es fan grans no es rendeixin fàcilment a l'endarreriment que els assetja constantment. Quan un adult diu "això ja no és per a mi", comença la seva davallada. Avui dia s'arriba sovint a la jubilació amb les facultats força despertes. És l'hora de començar una nova joventut. Es pot assistir a jornades, caps de setmana, o setmanes monogràfiques. Es poden fer petits cursets i grans cursos, assistir a congressos, visitar centres culturals i freqüentar espectacles de qualitat. Es poden iniciar uns estudis, una diplomatura, una carrera, un ofici, un art. No cal fer molta despesa ni molt consum. Cal ésser creatius, amb poc fer molt i bé. Cal perseguir i augmentar la felicitat creativa i no la felicitat consumptiva. L'oci dels jubilats pot esdevenir una vida de plenitud mental i espiritual. Recomanaria als jubilats el retorn a la formació generalista, a la cultura general: literatura, art, història, pedagogia, filosofia, etc. L'edat dona uns horitzons d'experiències, molt amples, molt variats i una saviesa per saber-los entreteixir per formar un bell tapís de conjunt, una cosmovisió harmònica i serena de la realitat al servei d'una societat actualment massa convulsa i sacsejada. Aquest aliment servit a la societat en els darrers anys de la vida de la persona individual és el millor aliment, com si fos una caixa d'aquelles dolces panses de Dènia, resultat madur del raïm moscatell escaldat en els riurats de la vostra ruralia dels segles passats.

I no oblidem que, encara que sembli absurd, al llarg de la història de la cultura humana molt sovint la cultura més avançada s'ha hagut d'anar a cercar fora de les universitats. Plató i Aristòtil crearen l'Acadèmia i el Liceu respectivament per corregir la formació oficial que rebien els atenesos en el segle IV aC. Els grans descobriments del Renaixement, de Copèrnic, Galileu i Descartes es feren i publicaren fora de la universitat que seguí ensenyant la física aristotèlica fins al segle XIX. L'Enciclopèdia dels il·lustrats francesos del segle XVIII s'escrivia al marge del saber oficial i es llegia d'amagat de l'autoritat real, en grups de lectura entre amics pagesos o artesanals. Molts fundadors del socialisme del segle XIX eren senzills impressors que llegien allò que imprimien. Els anarquistes de la CNT fundaren arreu Ateneus culturals llibertaris per elevar la formació dels obrers. "Si no trobes camins, fes-te'ls". Si ets adult aprèn a buscar-te la cultura. I si trobes camins, com les institucions actuals de Formació d'Adults, sovint patrocinades per les mateixes Universitats i Ajuntaments, aprofita-les. Jo, servidor vostre, acabo de fer la carrera sencera de filosofia i fins el doctorat i tinc setanta anys. Era l'avi del meu curs!

Permeteu-me que dediqui ací unes paraules a allò que abans es deia cultura general. Tradicionalment els infants i adolescents eren educats en el generalisme i els joves i adults, cadascun en llur especialitat. Els homes i algunes dones que aspiraven a ocupar llocs ben remunerats en el món del treball, estudiaven carreres molt especialitzades. A la resta, a banda d'alguns coneixements particulars, se li seguia impartint una barreja de coneixements i ensinistraments que s'anomenava "cultura general" i que ara, d'una faïçó despectiva s'anomena

"cultureta". Si observeu com evoluciona el món, veureu que ara els papers s'estan canviant. Cada dia esdevé més important la cultura general, la cultura global o, com agrada de dir ara, la cultura holística. El saber especialitzat, cada cop es disposa més en bases de dades informàtiques, programades per a tal fi. Cada cop cal més moure's en un al·livi de dades heteròclites i bigarrades que ens arriben dels quatre cantons de l'univers. I només, qui sap moure's hi amb desimboltura i, de tot plegat, sap seleccionar allò que li convé, triomfa en la navegació pel mar de la vida. Fa més de deu anys que la Generalitat de Catalunya feu arribar als seus centres d'ensenyament una directriu sobre Globalització i Interdisciplinarietat a l'Escola. Si l'Ecologia vetlla per tal que les explotacions econòmiques no malmetin el medi ambient conjunt, la interdisciplinarietat, la cultura general i globalitzada cal que vetllin per a què uns coneixements i unes actuacions professionals determinats no malmetin el conjunt del saber humà. Cal vetllar per tot el cercle de l'horitzó de la cultura i de la natura si no volem construir, tot produint més destrucció encara. L'Enciclopèdia francesa donà nom a aquelles velles enciclopèdies que, quan jo era petit servien de llibres de text. Enciclopèdies de 1r. grau, de 2n. grau, de 3r. grau. Totes deien les mateixes coses, però cada cop segons un cercle més ample. "Enciclopèdia", ve del grec *en — kyklo — paideia*. Ensenyament en cicle, en cercle. Sovint el tradicional excés d'especialització produïa i produeix, encara avui, allò que s'anomena deformació professional. Els coneixements i habilitats especials poden produir en la ment humana greus desviacions, tant si es refereixen a professions, com a nacions, com a religions o altres branques de la cultura. La varietat cultural de tot ordre és bella i fecunda però ni s'ha de tancar, cosa que provoca fonamentalismes de tota mena, ni s'ha de barrejar indiscriminadament, cosa que provoca desorientació, desarrelament i, a la llarga, paradoxalment, la pèrdua de la diversitat cultural de la humanitat. En canvi és molt bo que cada persona adulta tingui alhora d'una banda uns coneixements generals abundants i ben harmonitzats, no amuntegats de qualsevol manera i, d'altra banda, coneixements particulars afinats, per gaudir de la pròpia identitat, per guanyar-se la vida i per desenvolupar les pròpies conviccions, com la pròpia cultura i llengua, el propi ofici, les pròpies conviccions religioses, etc.

Un altre aspecte sobre la importància de la formació dels adults és que aquesta obre el camí d'una cultura d'alliberament. A primera vista en el segle XIX, en el qual es massificà la cultura, semblà al poble senzill que la cultura servia per dominar més la gent, i realment ho pot fer si es perverteix el seu ús. Talment els teixidors manuals de Manchester o d'Igualada trencaven les màquines de teixir — les selfactines — per por al progrés, així els pagesos occitans volien romandre analfabets per protegir-se de la llei amb la seva ignorància. Paulo Freire, el gran alfabetitzador de les masses aculturades del tercer món distingeix una llengua del poble que puja de baix i una llengua del poder que s'imposa de dalt. No és ací el moment d'aprofundir en aquesta línia. Però, quan ensenyem i quan aprenem, hem de vigilar que l'avidesa del lliurament o de l'adquisició de coneixements no ens impedeixi protegir-nos de

pseudocultures enverinades que contínuament ens arriben: confusió de "terrorisme" amb "lluita armada d'alliberament d'una tirania", confusió de "públic" amb "oficial", confusió de "poble" amb "societat civil", confusió de "nació" amb "Estat", confusió de "guerra defensiva" i "guerra ofensiva" i un llarguíssim etc. És un signe inequívoc d'adultesa culta saber discernir l'aliment bo del dolent, com no saben encara distingir els nens. Cal saber passar d'una cultura dominant de pensament únic i discurs políticament correcte a una cultura d'alliberament, de pensament propi, positiu i crític.

Cal fer avinent que aquest afany de fer créixer la bona cultura alliberadora i no competitiva, ans fraternalment compartida, és, primerament, mèrit de tants d'alumnes adults, assedegats de cultura, que han retallat, de llurs possibilitats, temps, esforços i dedicació per qualificar-se i esdevenir més beneficiosos a la societat. Però també és mèrit, de tants de professors d'adults, apaivagadors d'aquesta set cultural, que han contribuït a la tasca educativa amb el seu lliurament i professionalitat en l'art i ciència de l'educació. Més encara, jo afegiria que mereixen lloança els alumnes que han arribat a ser mestres d'altres adults. Recomanaria a tots els alumnes que, quan assisteixen a les lliçons, es facin la idea d'algun dia arribar a ser ells també mestres, oficials o voluntaris, regulars o ocasionals, perquè no s'aprèn res més bé que quan hou pensa que ho haurà d'ensenyar després.

La inversió que fa un país en l'augment de la formació dels seus ciutadans és la més rendible inversió que es pugui fer, segons demostra el cèlebre economista francès Jean — Jacques Servant — Schreiber. Els diners esmerçats en educació donen la més alta plusvàlua per al país. Potser no la donaran d'immediat o a curt termini o a un o altre particular, però, a la llarga, els països que més diners hi posen resulten països capdavaners.

Al capdavall de la meva exposició, vull fer-vos avinent una altra reflexió de màxima actualitat. Al nostre país i també per tot el món esclata un clam de perfeccionament de la democràcia representativa heretada de la revolució francesa. S'està obrint, en els darrers temps un ampli fossar, molt perillós, entre el poble i la política. Creix l'abstenció i el desinterès entre els joves, es celebren grans manifestacions d'abast mundial contra la forma actual de tirar endavant la globalització o contra la guerra. I, una mica ací i una mica allà, comencen a brollar experiments encara petits d'allò que se'n diu "democràcia participativa". Alguns d'aquests experiments neixen tutelats per partits polítics més democràtics o per institucions, especialment ajuntaments, que volen estar més a prop del poble. Altres neixen des de la base mateixa del poble, ja sigui a l'entorn d'alguna associació de veïns preexistent, ja sigui espontàniament i innovadorament, en forma d'assemblees sobiranes i troncal, que vol dir omniresponsables, de barri o de municipi. No em refereixo a les moltes entitats i associacions especialitzades en algun dels variats temes reivindicatius que hi ha damunt de la taula. Em refereixo a convocatòries del poble per a establir programes unitaris, per a processar informació pública, per establir pressupostos participatius, per debatre i decidir quina sigui la voluntat pública uni-

tària consensuada, més enllà de les propostes partidistes tradicionals. L'ideal de la Revolució francesa: "Llibertat, igualtat i fraternitat" ha estat treballat històricament pel liberalisme en la llibertat, pel socialisme en la igualtat i resta pendent el treball històric sobre la fraternitat, allò que hi ha d'unitari i concordant en una comunitat humana, més enllà dels plantejaments partidistes. Aquesta efervescència d'una democràcia més directa no cau bé a certs partits tradicionals avesats a acaparar tot el poder. Però no oblidem que l'arrel de la sobirania rau en el poble, i que, com diuen les Constitucions que es volen presentar al món com a democràtiques, tot altre poder emana d'aquest.

¿Per què us dic aquestes coses? Perquè, per desgràcia, no tenim poble capaç de formular una autèntica voluntat fraternal popular que pugui ésser obeïda per aquells partits polítics i per aquelles institucions, ajuntaments, generalitats i estats que es vulguin a si mateixos verament democràtics. El liberalisme anglès i el racionalisme francès del segle XVIII reduïren les comunitats nacionals, les comarcals, les municipals, les veïnals a una pura massa humana d'individualitats homogeneïtzades per a què poguessin ser tractades tan científicament com un sac de patates o una massa de molècules o àtoms. La massa humana, tractada massivament pels partits de masses, pels esports de masses, per les manifestacions de masses, pels transports de masses, pels mitjans de comunicació de masses, per les manifestacions i concentracions de masses, per la producció i el comerç estàndards, pel pensament únic, per les modes uniformadores, etc., no té vera cultura democràtica; no sap dialogar per defensar el comú, només sap discutir per defensar allò que és particular. No sap cooperar, només sap competir. La cultura de masses és en el fons incultura. Cal que cada persona, a més de saber conèixer i viure allò que es refereix a ella mateixa, aprengui a conèixer i viure allò que es refereix al bé comú a nivell local i a nivells més i més generals. Tenim el cervell massa ple d'interessos privats i ens sentim profundament desinteressats per la història, el present i el futur de la comunitat. Tenim l'ànima estreta i una vida de ratetes, només adelerades pel trosset de formatge. Així no hi ha manera de fer assemblees populars, generadores de voluntat popular que pugui ser obeïda per partits i estats autènticament democràtics. Cadascú va per la vida només capficat pel seu consum o per les seves ambicions particulars. I, quan cadascú circula pel món mirant només el seu interès, tot xoca amb tot. Els conflictes d'interessos són el nostre pa de cada dia. I sinó veieu com van les reunions de les mal anomenades comunitats de propietaris o de veïns en una casa de pisos qualsevol. Allò és tot menys una comunitat fraternal a la recerca del bé comú.

La gran feina actual de la formació d'adults és convertir la massa humana en comunitat humana, la plebs, en poble. La diferència etimològica entre "societat" i "comunitat" rau en el fet que "soci" és aquell que s'uneix a altres per coincidència ocasional dels seus fins particulars, mentre que "comunitat", que no ve de *cum unitate*, "amb unitat", ans de *cum munere*, "amb honor, regals, defensa i ajuda mútues" és la unió de vàries persones en vista a la conse-

cució del bé comú, d'allò que tots volen empènyer endavant. La societat és legal, la comunitat és fraternal.

Vosaltres, que formeu part d'un País Valencià, que tan de bo es pogués anomenar amb propietat "Comunitat Valenciana", vosaltres, que fóreu l'origen d'aquell meravellós moviment del segle XVI, anomenat Germanies, moviment de democràcia municipal de base, molt avançat per al seu temps, vosaltres, a través de la formació d'adults, heu d'aconseguir transformar les masses humanes actuals en autèntiques comunitats d'Agermanats. "Germania", és una paraula valenciana, que equival a la paraula *fraternité* de l'ideal revolucionari. La gran tasca de la formació d'adults és la de transformar els ciutadans en germans, en aquells que són feliços d'anteposar l'interès de família a l'interès particular. No es tracta de sacrificar-se per la comunitat. Es tracta de descobrir que és un preu barat renunciar, quan cal, al bé particular per assolir el bé comú, que és una gran joia per a un mateix d'eixir de l'estretor de les pròpies mires per obrir-se pas a participar en plantejaments més amples.

Aprofito ací per llegir una petita lliçó de deu principis o condicions, llargament experimentats, per defugir les discussions i debats infantils als quals estem tan avesats i establir un diàleg entre Germans arribats a la majoria d'edat comunitària, apte per a aconseguir consens i, doncs, voluntat pública:

*"Decàleg per assolir consens en l'assemblea*

1. Principi de cordialitat: Posarem en comú *allò que ens uneix*, no en la unitat ans en la unió. Deixarem fora allò que ens divideix. No alçarem la veu per introduir o imposar la nostra opinió.
2. Principi d'ètica: No podem deixar fora *les nostres conviccions arrelades*. Però les podem canviar també per nova convicció o poden ésser perfeccionades o complementades davant de l'exposició de les conviccions dels altres.
3. Principi de racionalitat: No podem deixar fora *el nostre esperit crític*. Però el podem corregir o millorar davant les crítiques dels altres. Cal superar els prejudicis.
4. Principi d'expressió: Parlarem i *mirarem d'intervenir*, mal que ens costi si som tímids, per aportar la nostra contribució al consens col·lectiu.
5. Principi de concisió: El temps dels altres és sagrat. Intervindrem de *la forma més concisa i precisa* de què siguem capaços. Ens cenyirem al tema.
6. Principi de disciplina: *Obeïrem dràsticament el moderador*. Seran acceptades les qüestions de procediment.
7. Principi de docilitat: *Aprendrem a escoltar* i a endevinar allò que vol dir l'interlocutor per sota de les seves paraules. No serem perepinyetes amb allò que s'ha dit. El ver diàleg és de cor a cor (pr. 1), no de paraula a paraula. Les traduccions sempre són imperfectes. Atendrem la bona informació.

8. Principi d'integració: Al llarg de les successives intervencions *anirem integrant* allò que ja s'ha dit abans. Fugirem de diàlegs de sords, de repeticions, d'oposicions sistemàtiques.
9. Principi d'obertura: Sobretot a l'inici del diàleg intentarem *obrir tot el ventall* de punts de vista diferents i de problemes inherents al tema que es tracta sense por a la diversitat que s'obre davant de nosaltres.
10. Principi de tancament: Sobretot al final del diàleg, intentarem *l'obtenció d'un model de consens* que reculli tot allò de positiu integrable que ha sortit al llarg del diàleg. No sempre ho aconseguirem."

A través de la formació, cal que neixi un joíós i generós home nou, que mitigui el seu egoisme i obri pas a la concòrdia, a la unió dels cors, a l'agermanament propi d'una vera comunitat humana. Els partits vetllen les parts. L'assemblea comunitària "ensambla" el tot. Qui no es sent germà del propi veí de barri, de feina, de lleure, no és encara adult.

"La vera edat adulta" és cantada en aquest conegut vers:

"Joia, que ets dels déus guspira  
generada dalt del cel,  
vent de foc el pit respira  
sota els plecs del teu sant vel.  
Si ajuntar-se els cors demana,  
que un mal vent va separar,  
tots els homes s'agermanen  
on tes ales van tocant".\*

\*Oda a la joia de Schiller,  
musicada per Beethoven,  
traduïda al català per Joan  
Maragall, himne de la Unió  
Europea.





*Procés d'investigació autoformatiu: recuperar el passat per comprendre i enriquir el present*

*Agustí Pascual Cabo\**

## i

### **Introducció**

La intenció d'aquest procés d'investigació és construir un text col·lectiu sobre allò que fou i significà el Centre Valencià d'Educació d'Adults a Distància (CEVEAD). El text és un repàs dels anhels, de les expectatives, de les il·lusions i de les vivències professionals, però també personals d'un grup de docents compromesos en el desenvolupament del Centre on treballaven.

No es tracta només de valorar allò que ha significat, sinó també d'extraure possibles elements o factors que han estat fonamentals en el desenvolupament de la modalitat a distància de l'Educació de Persones Adultes (EA) i que han constituït la seua pròpia naturalesa.

El text naix en la vida del docent que, encara que dintre d'un espai acadèmic i institucional, no està buit de sentiments, d'afectivitat, de comunicació... És doncs, una eixida als altres, al context, als nostres llenguatges, als nostres valors i actituds, en definitiva a la nostra cultura. A través del text s'esdevé un compromís en què s'acumula informació, es comparteixen idees, conceptes i pensaments... es viu l'educació.

\* Encara que apareix aquest nom, l'autoria és col·lectiva.

## Metodologia: el grup de reflexió

En grup, els subjectes es manifesten o fan patent les seues consideracions sobre el tema o temes proposats i que ixen en distints discursos. Tal com expressa Ibáñez (1992)<sup>1</sup> «la reflexió és un viatge a través del llenguatge: submergir-se en textos sedimentats en el pou de la memòria, tendir ponts entre discursos incomunicats; el discurs reflexiu és posada..., però sobre tot laberint...». En la reflexió, els subjectes del grup són creadors, inventors de discursos explícits on la parla és el canal de transmissió o cadena d'ensamblatge de la dimensionalitat de la llengua. Aqueixos discursos o producció pràctica formen part de la realitat social com un ordre jeràrquic i de dominació, però les grans dificultats estan en el començament i en la conclusió (Ibáñez, 1992)<sup>2</sup> «començar un discurs és una operació paradigmàtica: assumir una posició de discurs, escollir un entre tots els discursos possibles, atribuir-se el tindre alguna cosa a dir. Concloure un discurs és una operació sintagmàtica: fondre el discurs amb el silenci, reconvertir-lo al llenguatge, en la dimensió de la llengua».

El discurs del grup de reflexió és artificial, més que produït és construït, a l'igual que les ciències socials, en formes de metallenguatges. Respon als nivells com l'empíric o tecnològic, com es fa; metodològic, per què es fa; pràctic o epistemològic, per a què o per a qui es fa. El per a què o per a qui es fa és una qüestió d'informació, informar-se, i donar informació (neguentropia) en els discurs reflexiu del grup (que vindria a respondre al com), d'acord amb la necessitat de recollir qualitativament l'opinió personal i grupal (respon al per què es fa així). Dintre de la classificació de les perspectives metodològiques de la investigació social, el grup de reflexió s'integra en la dimensió estructural ja que ens permet la investigació de la *discussió d'opinions reflexives*.

El grup (la seua etimologia es tractada en Ibáñez 1992)<sup>3</sup> és l'acoblament dels subjectes individuals a l'ordre social, constitueix una supraestructura adaptativa a les noves manifestacions del capitalisme consumista: la pertinença a un grup forma part de l'element libidinal de la pròpia publicitat. Els subjectes del grup són agrupats i el microconjunt representa el macroconjunt. Com expressa Orti (1993)<sup>4</sup>: «per totes parts en la societat de consum, regnen la grupalitat i la simbolització, forjant significacions col·lectives preconscients que reclamen -en canvi- l'alliberació del discurs personalitzat -i, per tant, de pertinença conscient o preconscient a grups- dels subjectes/consumidors investigats...»

L'estructura del grup de reflexió està determinada per allò que es busca, en el nostre cas per les intencions paleses a la introducció. Com ens diu Wolf (1988)<sup>5</sup> «estudiant i investigant els processos de producció i comprensió del món social, es reproduïxen els mecanismes del coneixement comú que es dona per suposat i que és normalment compartit entre els actors socials...». A partir dels temes plantejats, el grup de reflexió cal que entre en una dinàmica de *dialoguicitat i discussió* (reflexió) de les vivències personals i professionals dels docents. S'entra en una dialèctica del conviure en què el *discurs de l'acció social i educativa del docent* (la

<sup>1</sup> Ibáñez, J. (1992): *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid. Siglo XXI. pàgina 355.

<sup>2</sup> Id. pàgina 9.

<sup>3</sup> Id. pàgines 234 i ss.

<sup>4</sup> Ortí, A. (1993): «La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión en grupo». En García Ferrando y otros (comp.). *El análisis de la Realidad Social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid, Alianza. Pàgina 187.

<sup>5</sup> Wolf, M (1988): *Sociologías de la vida cotidiana*. Madrid, Cátedra. Pàgina 14.



realitat de l'antic Cevead), pren possessió de la paraula del context de la seua vida i a través de la seua participació en el grup el transforma en text col·lectiu.

El grup de reflexió construeix discursos, els significants i els significats dels quals són la base per a l'anàlisi. Aquestos discursos interactuen i s'influeixen dialècticament, és a dir, s'articula un llenguatge comú mitjançant la confrontació d'idees, de creences i d'opinions. No obstant això, el grup és (Ibáñez, 1992)<sup>6</sup> «el terme d'arribada, lloc on el subjecte és abolit - es resol en sintaxis-, on va a morir l'acció i el pensament...»

Quan es reflexiona es produeix una producció ideològica que aporta unitat sintàctica i coherència semàntica amb les característiques de recomençar contínuament i de concloure. Per al diàleg conversiu el subjecte ha de tindre certes condicions: la relació simètrica i els temes o objecte d'estudi no ha d'afectar profundament ni a l'interior ni al desig del subjecte.

El grup de reflexió, a l'igual que el de discussió, és un grup simulat i manipulable. Simulat (Ibáñez, 1992)<sup>7</sup> «perquè és un grup sols imaginari, un grup que sols arriba a ser grup com esperança»; la seua composició és artificial. Manipulable perquè «el preceptor té en la mà tots els fils que mouen el grup»; el coordinador és manipulador en el sentit que «provoca» la reunió i la «presideix» distribuint les intervencions.

#### 1. Els límits del grup de reflexió

Estan marcats per:

*L'espai:* el número de participants no pot excedir de deu doncs els canals de comunicació creixen en ordre geomètric (amb dos hi ha un, amb tres hi ha tres, amb quatre sis,..., amb deu hi ha quaranta-cinc).

*El temps:* la duració de la reflexió serà de dues hores màxim, ja que ha d'haver temps suficient per tractar de respondre les qüestions plantejades i també temps de descans.

*Els acords i els desacords:* poden existir distints punts de vista i no necessàriament arribar a consens o conclusions definitives, doncs l'educació és una font de discrepància i de contradiccions isomòrfiques més que un lloc d'interessos comuns.

El coordinador o persona que convoca al grup i que dirigeix el procés: assigna l'espai, el temps i la representació (selecciona).

*Lloc:* el grup es formarà tenint en compte els i les docents que han estat a l'antic Cevead.

*Local:* sala de reunions de l'actual Ceed. Fpa.

#### 2. Selecció i representació de les persones del grup

La selecció estarà determinada fonamentalment per docents definitius i per alguna persona en comissió de serveis que ha estat a l'antic Cevead. No es tindrà en compte ni l'edat ni el sexe. Seran docents totalment voluntaris. Es garantirà l'anonimat de les persones del grup en la transcripció mitjançant una lletra. El coordinador apareix amb la lletra "C" i és el responsable del treball.

<sup>6</sup> Id. pàgina 219.

<sup>7</sup> Id. pàgina 271.

### 3. Funcionament del grup de reflexió

El funcionament estarà sota la dinàmica de treball que s'estableix i que ve determinada per les relacions de companys i de companyes. S'establiran relacions simètriques (d'aportacions i d'interacció entre iguals).

Les qüestions queden plantejades al dossier que se'ls repartirà prèviament als participants. Les qüestions o temes no tenen una única resposta ni solució definitives. El dossier compte els següents documents:

- Procés d'investigació autoformatiu: recuperar el passat per comprendre i enriquir el present
- Breu recorregut històric del Centre Valencià d'Educació d'Adults a Distància.
- Temes per a tractar al Grup de Reflexió.

El rol com a coordinador és mantindre, conduir i dinamitzar la reflexió. El silenci i les preguntes al coordinador formen part de la discussió. Es tracta d'establir els acords i/o desacords entre ells o elles, amb una comunicació simètrica. En la reflexió no s'arriba a cap «fusió» o «empatia» grupal, el grup és objecte i no subjecte.

En el grup de reflexió les persones són subjectes que actuen: el «coordinador» dinamitza i provoca de manera racional (proposa qüestions) o emocional (suscita desig) en la discussió. El coordinador no participa en la reflexió però treballa sobre ella, catalitzant la construcció del discurs i posteriorment transcrivint el text del grup.

És necessària la utilització d'una cassette per tal de transcriure amb posterioritat el discurs reflexiu del grup.

### 4. Interpretació i anàlisi de les reflexions del grup

Es farà la transcripció literal de les reflexions del grup i posteriorment es passarà a cada membre una còpia d'ella per tal que comprove el sentit correcte de les seues intervencions.

Utilitzant la transcripció cada membre realitzarà les valoracions i les consideracions que estime escaients i seran incloses al text final.

Es podria realitzar una interpretació i una anàlisi més profund del contingut (segmentació i codificació) de la transcripció però considere convenient limitar aquest procés ja que la seua extensió no seria l'adequada per a la seua publicació en la revista.

### **Breu recorregut històric del Centre Valencià d'Educació d'Adults a Distància (CEVEAD)**

- Arran de l'article 35 de l'Estatut d'Autonomia i a imitació:
- Del Centre Nacional d'Educació Bàsica de Distància: es crea al **Centre Valencià d'Educació d'Adults a Distància (CEVEAD)** de la Comunitat Valenciana (Decret 195/1987 de 7 de desembre i Ordre de 3 de febrer de 1988).
- Reglament dels òrgans de govern del CEVEAD: Decret 80/1989 de 30 de maig.



- Elecció del Consell Escolar i òrgans unipersonals: Ordre 21 de desembre de 1989 i Ordre de 22 de juliol de 1991.
- Organització i funcionament dels centres col·laboradors d'educació permanent d'adults i entitats vinculades al CEVEAD: Resolució 16 de juliol de 1990.

### **Centre Valencià d'Educació d'Adults a Distància (CEVEAD)**

Per tal de facilitar el debat i la reflexió del Grup he dividit l'existència del Cevead en quatre períodes, els quals ens mostren diferents etapes del seu curriculum i de la seua l'organització

PERÍODE DE 1987-1990. INICIS SANT MIQUEL DELS REIS.

- Oferta: graduat escolar i pregraduat
- Augment paulatí del professorat
- Distribució professorat per àrees i departaments.
- Material didàctic del Cenebad.
- 1990 Elaboració material col·lecció Línia Oberta: Un desplegament curricular per a l'autoaprenentatge en l'Educació de Persones Adultes.

PERÍODE DE 1990-1993.

- Oferta: graduat escolar i pregraduat
- Organització Centre per comissions de treball: Orientació i tutoria; Entitats Vinculades, Biblioteca i documentació; Maquetació i reproducció; Dinamització i Revista.
- La direcció s'encarregava dels Centres Col·laboradors (Castelló i Alacant), tot i que comencen a augmentar el nombre d'aquests Centres.
- A més de les tutories individuals i grupals d'àrea s'elaboren: els PALs, Tècniques d'Estudi, Després de graduat que..., Resolució de problemes, 7 semanas, Quadern d'avaluació material didàctic Línia Oberta.
- Formació de professorat: projectes de formació en Centres: Maquetació, Informàtica, Elaboració de material d'autoaprenentatge.

PERÍODE 1993-1998.

- Oferta: graduat escolar i pregraduat
- Participació en la Mesa dels Agents Socials per l'EPA: participació activa en la Llei.
- Organització del Centre per Grups d'Acció Tutorial (GATs).
- Augment significatiu de Centres Col·laboradors i Entitats Vinculades.
- Material reforçament Línia Oberta.
- Recerca de treball
- Quadern d'estil

- Començament Programes Formatius: Resolució de problemes, Tècniques d'Estudi, Taller literatura anglesa, Cursos de valencià: oral i elemental.
- Contractes de formació.
- Comença el pelegrinatge: Sant Miquel dels Reis, Direcció Territorial, Espinosa, Misericòrdia

#### PERÍODE 1998-2002

- Projecte Educació a Distància.
- Currículum EPA. Desaparició dels Centres Col·laboradors.
- Les Entitats Vinculades es mantenen.
- Ampliació programes formatius: Taller de premsa; Curs preparació prova Cicles Formatius de Grau Mitjà; Accés Universitat (augment progressiu de l'oferta); Orientació Laboral; Anglès oral, elemental, viatjar; Cursos de valencià: mitjà i superior.
- Comença el Graduat en Educació Secundària:
- Guies didàctiques, proves d'orientació, proves d'avaluació... Incorporació professorat secundària.
- Organització per departaments.
- Augment dels Contractes per a l'aprenentatge.
- Preparació proves lliures de graduat escolar.
- Setembre 02: CEED. FPA
- Locals Pl. Dr. Belenguer Ferrer s/n
- Curs 02/03: Curs de preparació prova Cicles Formatius de Grau Superior.

### **Temes per a tractar al Grup de reflexió**

Tractarem de pensar sobre les **limitacions** i les **possibilitats** de les polítiques i de les pràctiques del CEVEAD en temes com:

- Normativa específica de l'EAD (Educació de Persones Adultes a Distància)
  - Model d'EAD: finalitats i objectius
  - Oferta educativa
  - Currículum
  - Entitats Vinculades
  - Centres Col·laboradors
  - La Llei 1/95 d'EA
  - Els Programes Formatius
  - Currículum: Decret 220/1999
  - ROF: Ordre 14 juny 2000
- Material didàctic:



- Col·lecció línia oberta
  - Quaderns de tècniques d'estudi
  - Projecte d'Animació Lectora
  - Quadern de castellà: 7 semanas
  - Quadern d'avaluació del material didàctic Línia oberta.
  - Resolució de problemes
  - Material complementari per a les tutories
  - Taller literatura anglesa
  - Guies didàctiques
  - Proves d'orientació
  - Materials programes formatius
- 
- Organització: comissions de treball i els Grups d'Acció Tutorial.
  - Avaluació
  - Ampliació dels Programes Formatius
  - Contractes d'aprenentatge
  - Graduat en Educació Secundària de Persones Adultes
  - Incorporació professorat de secundària
  - Processos de formació del professorat
  - Projecte d'EAD
  - Participació en l'EA
  - Nou model d'EAD: l'IVADED i el CEED.

### **Presentació del Grup de reflexió abans de la gravació**

Duració de la gravació: 90 minuts

Presentació:

Abans de començar la gravació m'agradaria comentar certes qüestions. La primera és recordar, tal i com teniu al dossier, «procés d'investigació autoformatiu: recuperar el passat per comprendre i enriquir el present», que la intenció és construir un text col·lectiu sobre allò que fou i significà el Cevead i sobre els elements o factors que són fonamentals en el desenvolupament de la modalitat a distància de l'Educació de Persones Adultes.

Aquest text es publicarà en forma d'article a la revista «Quaderns d'Educació Contínua» del Centre de Recursos i Educació Contínua i en concret en el número específic que sobre la modalitat a distància de l'Educació de Persones Adultes s'està confeccionant.

Bàsicament el text col·lectiu serà la transcripció de les intervencions de la gravació. A la transcripció s'afegiran les modificacions que cadascú de vosaltres farà sobre les seues intervencions perquè reculli el sentit desitjat. Al final de la transcripció hi haurà un apartat sobre

consideracions, valoracions i/o conclusions personals que sobre el text realitzareu tot i que no és obligatori.

Les intervencions són una manifestació de les idees, dels pensaments, de les creences des d'una doble vessant: la docent i la personal. Una i altra quedaran interconnectades al text de forma fluïda i amb la riquesa expressiva que s'aporta des del debat al grup de reflexió. Per tant, no ens hem de tallar o coartar durant les nostres intervencions. No hi ha un guió explícit sobre la dinàmica del grup de reflexió tot i que els temes que anem a tractar estan exposats al dossier i tracten sobre les limitacions i les possibilitats de les polítiques i de pràctiques del Cevead.

Es convenient que es tracten tots els temes que ixen, tanmateix si per qüestió de temps o oblit no es tractara es pot fer menció a l'apartat de consideracions, valoracions i/o conclusions personals.

Com a coordinador tractaré de dinamitzar el debat del grup de reflexió a través de preguntes o qüestions generals o concretes. Encara que som molta gent no cal preocupar-se sobre si les pròpies intervencions són curtes o llargues, són nombroses o poques.

Al final de la gravació:

En uns dies cadascú tindrà la transcripció per tal que realitze tant les possibles modificacions de les seues intervencions com l'apartat de comentaris, valoracions i/o conclusions. Abans d'anar-nos-en de vacances recolliré el treball i a principis de setembre espere tindre-lo arrodonit el text col·lectiu (*per qüestions de temps les possibles modificacions i aportacions han estat arreglades a principis de setembre*).

### **Transcripció del Grup de reflexió Recuperar el passat per comprendre i enriquir el present**

(La transcripció tracta de recollir literalment les intervencions, tot i que cal aportar els signes de puntuació per donar sentit a l'expressió oral. És per això que cada participant revisarà el sentit de la seua intervenció. Quan no s'entén la veu gravada o no se sent suficientment posaré punts suspensius. També es posaran punts suspensius quan es fa referència a una persona o persones ja que cal respectar el seu anonimat. Algunes vegades s'utilitzarà el parèntesi per explicitar alguna cosa o cal posar per escrit allò que se sent oralment. És clar que l'expressió oral té matisos que no es poden transcriure, tanmateix sí que cal respectar el sentit de la intervenció.)

C. Suppose que heu llegit el dossier, que heu vist el breu recorregut històric al Cevead i els temes que es poden tractar al debat del grup de reflexió. Quin penseu va ser el element fonamental per a la creació del Cevead? Es pot parlar d'un model d'Educació a Distància nou i innovador; o va ser un model a imitació tal i com està exposat al dossier?

I. Jo pense que és a imitació del de Madrid. Posar-lo en marxa per qüestions del despertar de les autonomies.

G. D'alguna manera, està clar que es va començar a fer amb el material del Cenebad, com



a continuació del Cenebad. Però jo pense que estava el Programa (Programa d'EPA de la Conselleria d'Educació) i que en aquell moment la gent estava en ganes de fer coses. Que hi havia molt per a construir, una cosa que potser ara és un poc diferent. Jo recorde eixa sensació, tot i que també hi havia coses més agradables, menys agradables, però eixa sensació de tindre camp obert, de pensar com volíem el futur sí que existia, si que el recorde.

C. La relació amb el programa d'EPA va ser molt determinant tant per als centres d'EPA en general com per al desenvolupament del Cevead?

H. Va ser totalment determinant, perquè quan les persones s'integraven a l'EPA en general i no només a la Distància; ells ho feien importants, entre altres aspectes perquè feien Jornades Inicials. El programa donava entitat i importància a l'EPA. Et donava la sensació d'incorporar-te a un col·lectiu especial. Ara no passa, ara s'ha quedat diluïda.

C. Després, el desenvolupament del Cevead, una vegada desaparegué el Programa, penseu que continua la relació entre el Cevead i l'administració o penseu que començà a trencar-se un enllaç que era fonamental per al Centre?

H. Totalment. Nosaltres ens vam quedar que no sabíem molt bé per on tirar, perquè la modalitat a distància sempre havia estat molt lligada al Programa i totes les directrius les rebíem directament d'ell. Sempre sabien quin era el nostre nord. Va ser desaparèixer el Programa... començar a tindre eixa autonomia que va ser en moment crític...

C. La desaparició crec que va ser en el 92 o 91-92 i després ja passarem a les diferents Direccions Generals, i cada gestió calia fer-la a través de les diferents Direccions Generals.

H. La Logse es va aprovar en el 90. Quan va desaparèixer el Programa, nosaltres ja sabíem que el Graduat escolar tenia la vida contada. Sempre havíem fet el Graduat escolar...

C. Dels períodes que he marcat al dossier sobre les etapes del Cevead, penseu que està ben arreglats o penseu que cal fer altres subdivisions? Un element que marcà molt, i que alguns de vosaltres estiguéreu, va ser l'elaboració del material Línia Oberta? Supose que l'elaboració del material, en aquell moment va ser molt innovador i va ser una de les tasques fonamentals que des del Programa EPA es va enllestir.

A. Jo pense que, veritablement, entre les qüestions de fer coses noves de cara a l'adult... la gent que estàvem al Cevead anàvem desenvolupant-les des del 87 al 90. La Conselleria... ens va obligar a fer el material Línia Oberta

C. Vos va obligar?

A. Ens va forçar pense... La idea d'inici del material era per a pregraduat

G. Que era la primera part del projecte d'elaboració de material que hi hauria un Línia Oberta dos. Era quan estava el programa que tenia molts projectes

A. Aleshores quan es va acabar, va ser... qui digué que aquell material era per a Graduat Escolar i ens quedàrem tots... i al llarg del temps ens adonarem que no estava tant malament respecte al nivell acadèmic de l'alumnat que cursava el Graduat Escolar.

G. Pense que responia a una necessitat d'autonomia perquè fins eixe moment depeníem del material de Madrid. Aleshores era com un arrancar amb una entitat pròpia... Recorde que el que era l'esquema del material didàctic se'ns va donar: el número de planes, com havia de ser, cada equip tenia un coordinador, hi havia moltes reunions de coordinació...

A. Havia que fer els temes amb un número de pàgines determinades...

J. També pense que va ser una qüestió política. De fet, jo he sentit sempre que el Línia Oberta va ser un gran fracàs polític per al Programa. Va ser una aposta del Programa i això va significar políticament un desgast per al Programa. Vosaltres que sabeu...

G. Què el Línia Oberta es carregà el Programa? Jo no ho havia sentit mai això...

J. Perquè van apostar molt per ell...

G. El que sí que està clar és que s'acabà el Programa, el que hi havia com a projecte que era el Línia Oberta 2 no va anar endavant, però que fóra el Línia Oberta que es carregà el Programa?

J. No, un dels factors

G. No ho havia sentit jo.

B. Igual potser que les expectatives del material foren que s'ampliara a tota l'EPA i no sols al Cevead. I com es va quedar reduït al Cevead i amb fotocòpies als Centres... De totes maneres jo tampoc havia escoltat que això fora una de les causes... Jo no havia escoltat mai que el Programa haguera quedat molt tocat per culpa del Línia Oberta...

A. Es possible que... ho haja escoltat... perquè quan anava a reunions de coordinació deien que el Línia Oberta no era un bon material... Calia pensar per a qui anava adreçat

G. I quants anys té ja aquest material?

A. Del 91...

J. M'agradaria afegir que a tots els Centres Col·laboradors que anàvem... sempre criticaven al Línia Oberta, eixia mal parat. Però... tots el portaven com a llibre de text

H. I criticaven les proves i criticaven el Cevead...

F. Criticaban porque no había otra cosa.

A. Vaig anar junt amb..., que portava Entitats Vinculades, a un Centre i vam rebre moltes crítiques però mai aportacions... s'aprofitaven, fins i tot, fent fotocòpies...

C. A més del tema del material hi ha algun altre element a destacar...

F. Tu habías preguntado sobre los periodos. Y a mi el periodo 1993-1998 me parece que había que subdividirlo porque hay un eje de ruptura en el año 95, el de la Ley. Después todo queda a expensas de las iniciativas de las personas. Ningún tipo de iniciativas de la Administración... El periodo que has puesto 93-98 es un periodo mixto, confuso. Tal vez si pusieras del 93-95 y después viéramos donde englobábamos el resto. Porque hasta el 95 hay algún intento de iniciativa, porque la Ley 1/95 que afecta a l'EPA nos afecta a nosotros, y es la que ha servido para promover otras acciones. Por lo tanto este periodo habría que segmentarlo.



G. Esteu d'acord..., quan va arribar la Llei del 95 és com si fóra a donar-nos un poc d'aire, com a continuació d'un passat que ja estava esgotat. Teniu eixa sensació també? (veus afirmant) És a dir havia començat la decadència, estàvem esperant la Llei com si fóra un poc tornar al principi, com si això anara a donar-nos oxigen de nou...

H. Recorde... que esperàvem la Llei per veure si la titulació final podríem donar-la des de l'EPA per ser una Llei específica o no... i va ser que no (veus afirmatives)

C. Sí que es cert,..., que se podria fer la subdivisió. La subdivisió en aquest període ha estat fonamentalment pel tema de l'organització del Centre. És a dir, si el període 87-90 és l'inici del Cevead, del material, de les propostes innovadores, en el 90-93 continua l'organització del Centre per comissions de treball, se'n recordeu no? (veus afirmatives)... A partir del 93 es trenca eixa organització del Centre, supose, i això és una qüestió per parlar-ho, perquè nosaltres estàvem per canviar alguna cosa, ens veiem insatsfets amb les tasques que desenvolupàvem a través de les comissions. I quin és l'element més satisfactori? l'atenció a l'alumnat. Aleshores és quan es canvia als Grups d'Acció Tutorial (GAT) i a una dinàmica molt distinta a què s'havia dut abans. Abans hi havia una comissió que era la d'orientació però les altres comissions treballaven molt als seus espais però no se centraven en la tutorització. Supose que eixe va ser un element de canvi molt radical. Per això he marcat el període 93-98 perquè va ser el començament organitzatiu dels grups d'acció tutorial com un element fonamental de l'educació a distància. I no sé si coincidiréu amb el tema de la satisfacció personal... no és el mateix quan treballaves en una comissió com la de biblioteca o en maquetació i treballaves hores i hores i ens anàvem a casa en una certa insatsfacció. Això no és el mateix que agafar la llista de tutoritzats i telefonar o posar-te en comunicació amb ells...

H. Però va ser això?, no ho recorde bé... Recorde que al principi demanàvem aules i aules. Només la correcció de proves d'orientació era... que amb... dèiem de la A a la B i fèiem muntanyes... i quan això va anar perdent-se... potser que també estiguera relacionat? Perquè clar si haguera estat multitudinària la matrícula, com sempre, potser no ens haguérem plantejat noves qüestions... Però entre que es va aprovar la Llei, que veiérem que no era la vinculació final, haguérem d'anar-nos-en als programes perquè sinó estàvem perduts i després que va començar a decaure (la matrícula)

J. Però els grups d'acció tutorial són anteriors... Quan comença a decaure molt, molt, molt, l'acció tutorial precisament. Vèiem que estàvem perdent l'alumnat i no sabíem el per què, es quan ens ho plantejem. És com el moment en què estem ara, és una reflexió sobre allò que està fallant. En aquell moment veiem que l'acció tutorial era fonamental... i realment els materials no poden fer massa... Amb els Grups d'acció tutorial estàvem d'acord que calia fer alguna cosa... I tot açò és abans de la Llei

H. Eren les dues coses. Abans de la Llei es plantejem reorganitzar el Cevead a través dels GAT perquè veiem que estava decaient la presentació i partir de la Llei...

E. Yo creo que es anterior. Cuando se formaban las comisiones, desde la propia comisión de tutorización surge la necesidad de personalizar la acción tutorial. Entonces había entre 600 y 700 alumnos directos en graduado escolar... Entonces se podían hacer las intervenciones en momentos muy concretos y resultaba un poco impersonal. El alumnado iba directamente a los departamentos cuando tenía alguna duda y éramos los tutores los que interveníamos para ver como le iba en el proceso de formación... Veíamos que se dispersaba, la acción tutorial necesitaba la figura central de una persona que aglutinara las necesidades del alumnado y a partir de ahí decantarlas hacía los departamentos. Hasta entonces la figura de los departamentos estaba muy, muy marcada, eran el eje central de lo que era la intervención pedagógica del Centro... Posteriormente hay un cambio de equipo directivo y es cuando surge lo que llamábamos el GAT...

C. A partir de la Llei... quin és el gran trencament, quin és l'element fonamental que apareix? Supose que coincidirem en el tema del programes formatius (veus afirmatives) Com això ha anat determinant la pràctica del Cevead, des de l'any 95?

G. Jo crec que en dos aspectes. El fet de com, estàvem dient abans, què passaria quan s'acabara el graduat escolar, si podríem accedir o no a donar el segon nivell això per una banda. Per una altra banda, veure que amb el graduat escolar no era prou i que calia anar més enllà i és quan ens plantejarem tots els projectes d'elaboració de materials.

C. Altres programes formatius. És quan comencen a eixir altres programes...?

G. Ens ho plantejarem com a Centre, si no m'equivoque, perquè encara tinc en ment totes aquelles reunions que tots ens havíem d'agrupar i de participar en l'elaboració de material, però el que passa és que vam tardar alguns anys...

I. En Espinosa (locals al centre de València) en el 98.

C. Però abans ja havíem començat...

I. Pero realmente como decisión de claustro fue en el 98

B. Es va fer un projecte que està per ací... tota la gent estava subdividida amb una sèrie de grups: accés majors de 25 anys, cicles formatius... (veus)

I. Comenzamos en San Miguel de los Reyes pero es después cuando estuvo el problema de los traslados... al final del curso se volvió a concretar y fue al siguiente cuando nos dedicamos a elaborar y a dar clase;... fue los últimos ramalazos de graduado..., fue el año que más dedicamos, para que al año siguiente cuando nos trasladamos a Misericordia... Aquel año fue entero a dar clase y muchas horas a elaborar material.

H. Però va ser eixe any, en Espinosa ja... (veus)

C. Jo pense que va ser abans el començament dels programes formatius, recorde que fins i tot hi hagué un grup d'acció tutorial que es dedicà a elaborar i a introduir programes com eren els cursos de valencià: oral i elemental, la resolució de problemes, les tècniques d'estudi, el taller de literatura anglesa... (veus) i que va ser el començament de tots els programes formatius.



A. I també hi havia un altre de valencià que no recorde com es titulava

G. Recerca de treball (veus afirmatives) i... també estava...

A. I abans d'això, també es va fer el quadern d'estil. I el després de graduat què?

I. Això era una comissió que sempre el feia...

F. Estais hablando de antes del 96 (veus)

I. Mai s'ha deixat d'elaborar material...

F. Yo lo que veo es que a partir del 97-98 se empieza a hacer material sin saber hacia donde se va... Yo quería remarcar porque a lo mejor vuestras visiones son de dentro y la mía es de fuera y a lo mejor pueden destacar otra cuestión. En aquel momento se empezó a hacer porque la gente pensaba que se tenía que hacer algo, y no sabíamos lo que hacíamos porque no sabíamos que posibilidades futuras podíamos tener, en secundaria o en otros programas. Yo recuerdo por ejemplo en el año 98, que ..., ... y yo nos metimos a hacer unos modelos de material de secundaria con unidades que hicimos en aquel curso 97-98. Pero aquello terminó en otra cosa, porque habíamos pensado que era para secundaria...

H. ¿Pero por qué...? Es ahí cuando interviene la administración y nos dicen que nosotros eso no pero optativas sí... nos marearon y nos engañaron...

G. Va haver un moment que ferem fitxes complementàries. També pensàrem en la possible organització d'un curriculum d'ESO amb tot el material que havíem elaborat.

F. Yo recuerdo que hicimos un tema del mundo del trabajo, un tema de historia y un tema de geografía... lo habíamos pensado como material para secundaria, después nos dijeron que no. Mientras tanto apareció la figura de un posible coordinador externo... (veus)

I. Realmente los programas empezaron... después de tantos años... fui la única de acceso que me negué, después de todo lo que nos han engañado, otra vez... y me acuerdo que dije: bueno por el grupo... ya no me creía nada.

G. Recorde que va haver un moment que estàvem un poc com d'opinió divergent al Programa o al que fóra. Nosaltres estàvem més per elaborar material per al curriculum de l'Eso i ells estaven per les optatives... (veus)

H. Va vindre gent de l'antic programa?...

I. Va vindre... (veus)

H...., jo recorde en Espinosa, ens va suggerir a un grup que el futur era preparar les proves d'accés a cicles formatius de grau mitjà. Però també recorde a..., en Sant Miquel, ens va suggerir la història de les optatives (veus) que ens oblidàrem de les troncales (veus), que ja havíem iniciat al departament i ens centràrem en les optatives.

C. El que està clar és que el Cevead anava avançant en la pràctica, mentre que les polítiques de l'EPA i de l'educació a distància estaven cada vegada més embolicades. Recordeu que fins a l'any 99 no apareix el decret de curriculum?.

I. Jo la sensació que tinc... és tant després de l'abandonament com al principi del Progra-

ma... Lo que es la EPA le debe mucho en sus inicios. Pero en un momento determinado al Cevead nos mareo más que otra cosa, tuvo intervencionismo. Llevaba una política que nos influía muchísimo, nos manipuló. Yo no tengo el mismo concepto que se ha dicho aquí de lo que realmente suponía que nos hubieran dejado en paz y nos hubieran dado unas líneas claras y nos hubieran dejado trabajar. Porque gastamos muchísimas energías en manipulaciones externas, en falta de información y en intereses, trepismo... ha habido muchos problemas en este centro a raíz de eso. Nos hicieron perder mucho tiempo... «a mí dejarme ser maestra y dejarme de historias»... luego la realidad también ha sido la que ha sido en la elaboración de materiales. Si estamos hablando de memoria, el intervencionismo del Programa como tal..., no tengo una valoración positiva, sinceramente.

H. Jo he comentat que el programa sí que va afavorir moltíssim a l'EPA. No com al programa de les tres o quatre persones que tots coneguem en noms i cognoms i la política que va dur. Sinó que l'EPA, i per tant el Cevead, per ser un col·lectiu molt reduït sí que necessita via directa amb l'administració. Mentre eixa ha existit, millor o pitjor, sí que ens ha afavorit i de fet va ser acabar eixa via directa i enfonsar-se a poc a poc...

I. Cuando un programa educativo, en un momento determinado, no es coherente con la política propugnada, las prácticas pedagógicas deben superar las manipulaciones y atender a los proyectos colectivos realizados desde ellas.

H. Això seria avaluar el programa...

I. Así como una EPA se puede autoorganizar, está controlada por los propios adultos, por el barrio, por la asociación de vecinos, por el desarrollo comunitario. Una EPA tiene mucho más de funcionamiento autónomo y... disfruta con sus errores lo nuestro es que no nos han dejado que seamos muy autónomos como claustro y estoy hablando precisamente de esa etapa... A veces prefiero un poco de abandono y que... seamos los que nos equivoquemos y nos volvamos con el error tal, a veces a ciegas, a que tanta manipulación nos haya hecho tanto daño... (veus)

H. Jo pense que un centre que té competència arreu de la Comunitat Valenciana no pot tindre eixa autonomia i estar tancat a un barri sols (veus) des que eixa via es va acabar ens hem quedat (veus)

I. En qualsevol cas, cal una política més transparent.

G. Jo no ho sé... he de reconèixer que a nivell de memòria sóc molt roí i potser parle més bé d'impressions. Però jo veig que per una banda va haver un moment, quan jo recorde això que anàvem més per la via de l'Eso, potser que el programa anava més per la via de les optatives. Interprete, en eixe moment, que estàvem tots en el mateix sac en el sentit d'inseguretats, en el sentit de no saber per on anar. Tot i haver una asimetria de poder entre el programa i nosaltres, aquella inseguretat del futur ens incloïa a tots. De fet nosaltres hem perdurat i el Programa com a Programa ha desaparegut. Tanmateix recorde que en eixos moments, tot i



haver diferències, la nostra opinió tenia més pes que la que pot tindre ara. És a dir, que si en aquell moment hi havia alguna mena de manipulació o incoherència... sí que teníem més capacitat per a pensar, per a participar. Tot i que havien divergències... opinar i creure que tenies alguna cosa a dir, molt més del que puguem tindre ara...

D. Jo sí que crec que... a les reunions de coordinació de València de l'EPA que hem anat, els problemes eren similars i pràcticament les administracions, les anteriors i les actuals, no han cregut en l'EPA. I aleshores ens han deixat ací... morint-se. Cada vegada que hem anat a les reunions de la ciutat sempre han surgit problemes de: professorat, d'espais, de materials, etcètera. I pràcticament en tots els centres d'EPA, inclòs el Cevead, tenim problemes. No és una qüestió del Cevead sinó que no han cregut mai en l'EPA i aleshores no han posat els mitjans; i dóna igual que siga l'anterior època que l'actual...

F. Sabéis que yo comienzo aquí en el año 96 y lo del Programa no lo tengo claro. Pero, sin embargo, habría que reflexionar sobre ello... Este centro, cuando yo lo conozco es un centro específico, es un centro de carácter comunitario, y así se define; y cualquier centro que tuviera esas condiciones tenía que estar dirigido institucionalmente, no se le podía dejar a la buena de Dios. Por lo tanto, lo que hemos llamado, en algún momento manipulación, me parece que es la necesaria dirección con esas características de específico y autónomo... Yo creo que habría que hablar de un antes y un después, porque lo que veo es que hay un periodo de algidez, que es igual trabajar con los medios que sean porque hay una ilusión, porque se ve un camino... un momento en que se va bajando esa ilusión y un momento en que no hay ningún tipo de consideración, ni interés por la EPA. Entonces vamos incluidos en el mismo barco que la EPA en todos los sentidos. En los comienzos, en el 87, se podía trabajar en un centro al que se «pega la patada» para entrar allí, en San Miguel de los Reyes, porque algunos cuentan esa anécdota y no pasaba nada..., porque aquello eran unas instalaciones lúgubres, aquello eran unas instalaciones malísimas, pero había una ilusión, un camino, un proyecto a hacer. Pero llega un momento en que no llega a haber ilusión porque no hay camino, esto es la conclusión... Si miramos por ejemplo los centros de EPA que se han construido desde el año 95... està básicamente como estaba, pero sin la ilusión inicial con la que partisteis, que aunque eran unos locales pequeños se partía con ilusión para ir hacia algún sitio...

J. Jo en eixe sentit no estaria d'acord que no queda il·lusió, és més escoltant-vos a tots veig... que la constant d'elaboració de materials ha estat ací, en moment més en altres menys...(veus)

F. Por ilusión me refiero el comenzar una cosa en malas condiciones y que daba igual que fuera en malas condiciones porque había una ilusión de futuro respecto a la EPA y a la enseñanza a distancia, y ahora esa ilusión de futuro la pueden tener las personas, pero no existe una ilusión institucional, ni nadie la fomenta...

J. Si hem de parlar de pèrdua d'il·lusió per part de l'administració: ja fa anys...

H. No només estes dos últimes legislatures, sinó molt abans... (veus)

F. En el 93 (veus, algunes de les quals afirmatives)

J. Jo el que dic és que... mirant així, retrospectivament, veus una constant d'elaboració de materials, en algun sentit, algunes vegades més afortunats en altres menys però no s'ha acabat de perdre eixa il·lusió i de fet encara hi estem, eixe germen, de voler fer alguna cosa diferent i voler avançar. I de fet en este moment estem replantejant-nos, altra vegada, com reprendre el tema... El Cevead si en alguna cosa ens ha caracteritzat ha estat sempre en tindre eixes pujades i eixes baixades, eixa fluctuació, que en uns moments millor i en altres pitjor, amb tots els problemes interns que hem tingut, però la constant ha estat... que hem tingut il·lusió per intentar que açò funcionara, a pesar dels entrebancs que estem dient de l'administració, de dintre del mateix claustre... però si alguna cosa ens hem caracteritzat ha estat eixe fluctuar, eixe intentar traure il·lusió d'on no hi ha. Jo m'hi veig... amb il·lusió de reprendre el tema i de tornar a elaborar... i de tornar a començar programes... (veus)

F. Ilusión personal, de suma de personalidades, pero no alimentada por ningún tipo de institución, de dirección...

J. Però eixe aliment extern mai ha sigut massa significatiu, de fet com deia... ha sigut a l'inrevés, no ens ha afavorit massa... No, no estaria d'acord que s'haja restat il·lusió perquè ja la haguérem perdut fa molts anys

H. I extensiva a tota l'EPA (veus afirmatives)

I. Todas las EPAs comenzamos buscándonos unos locales. En Nazaret creamos el programa i creamos el local, nadie nos lo busco... y estoy hablando del mejor momento de la EPA. Nazaret salió, como muchos barrios, por la gente, por la ilusión personal...

G. I quan no els qui estavem a les escoles, quan acabava l'escola començaves tu... (veus)

I. Siempre ha dependido, afortunadamente o desgraciadamente de las personas. Los engaños con la acción política han sido constantes, no obstante, se mantiene con altibajos la ilusión, las ganas de trabajar y de replantearnos las cosas.

H. Hay que tener mucha moral... A banda per la il·lusió que li fiques dia a dia que a vegades t'afones i a vegades sorgeixes... Que vint anys i que no hi haja ni decret de plantilles, ni haja mapa, ni adscripcions, que la gent no es puga traslladar... és un abandonament tal que dius... açò no s'ho creu ningú. Ni ara, esta legislatura del PP ni abans la del PSOE, perquè el PSOE va acabar després de dotze anys o més... al final... semblava que volia fer alguna cosa i va... xe quina casualitat, en el moment que anaven a fer alguna cosa i va i se'n van... No hi ha decret, després de vint anys estem com estem ni som primària però tampoc estem en un centre de secundària... Estem pitjor... (veus)

G. Estem marginats del sistema... (veus). En una situació real en la qual la plantilla està... en entredit, de si continuarà o no. Ens sentim insegurs. Tenim més presents els nostres límits de participació...



A. Sí però cal pensar que l'EPA, recordeu-vos que es va crear perquè una persona determinada va fer molta força... i en eixe moment polític es va recolzar... Però si estem ací és perquè en un moment determinat eixa persona s'empenyora i es fa i es fa...

B. En un moment determinat, és cert el que tu estàs dient, en certa mida els centres d'EPA igual podien ser plataformes que sí que podien, d'alguna manera, beneficiar a eixe partit que ho va crear, però ara no. Ara indubtablement educar a la població adulta significa tindre-la en contra segurament i per tant tampoc interessa...

G. O interessa des d'un altre punt de vista, municipal...

C. Canviant de tema. Què us sembla els Centres Col·laboradors? Com funcionaven? I tot el procés pel qual cada centre d'EPA agafa la modalitat a distància, penseu que això ha estat beneficiós? Quin tipus de relació es manté amb nosaltres per coordinar-se?...

J. Quan el Cevead es crea, tots sabeu que l'administració li assignà per Decret dos centres col·laboradors, Castelló i Alacant, amb les mateixes característiques que a l'Ibad... La trajectòria que hem seguit un centre i altre ha estat totalment diferent. És a dir, l'Ibad ha mantés eixos únics dos centres col·laboradors i de fet encara els té de la mateixa manera... són centres que ofereixen la distància però... administrativament encara depenen de València. La idea nostra va ser pensar que la distància era una modalitat que no hauria de ser de cap centre en concret i el model que vàrem potenciar va ser la distància com a metodologia diferent, com a proposta diferent, com alternativa que s'ofertera al màxim de centres, el més prop de les persones. I canviem durant aquestos anys 93-98, canviem totalment la nostra relació amb els centres col·laboradors, i potenciem centres que ofereixen la seua modalitat a distància independentment del Cevead. I això costà molt perquè els centres estaven molt acostumats, com nosaltres al Programa, ells al Cevead i dependre molt de nosaltres... soltar-se del Cevead, hi hagué moltíssimes reticències perquè oferirem la modalitat a distància perquè sempre l'havien vist com l'enemic. La distància sempre s'ha viscut des de l'EPA presencial com l'amenaça que s'anava a carregar l'EPA presencial, per tant, hi havia moltes objeccions en implantar el model de distància... Però a poc a poc els companys es van donar compte que això era un fantasma que cau per si mateix. Cada vegada més... comencen a augmentar el número de centres col·laboradors, perquè ser centre col·laborador significava poder donar la modalitat a distància, qui no era col·laborador no podia donar-la oficialment... Proliferen moltíssim, pràcticament un per comarca. Després ve la Llei d'adults i tot això desapareix. Tots els centres d'EPA poden donar presència i distància. En eixe moment hi ha un desmantellament total de la distància, és a dir els centres es veuen perduts perquè ja no tenen el «tutelatge» diríem... Si ens haviem dit que érem el «buque insígnia» i el «buque insígnia» no sabia on anava on anaven anar els col·laboradors?. Aleshores hi ha ací uns anys en què els centres estaven... a la deriva perquè ni tenen material per a donar la distància (igual que nosaltres) exacte, igual no, pitjor encara...nosaltres si teníem alguna cosa, però ells no tenen ni això. Ni tenen el que

nosaltres teníem, ni tenen cap possibilitat. En aquest moment desconec com està donant-se la distància en el que eren els centres col·laboradors, perquè segueixen donant-la. Doneu-vos compte que la llei marca que tots siguin presència i distància, però després el Decret de l'IVADED diu que no, aquest decret ens torna a la situació anterior, dels centres col·laboradors que ara es diu associats. Tornem a la situació que només poden donar distància, aquells que autoritze l'administració. I què passa? Que els centres han passat d'este decret i els centres que donaven la distància segueixen donant-la, perquè han entès... el que tractarem de dir-los, el considerar-la com una modalitat més... Aleshores el centre que l'oferia la segueix oferint, de quina manera?...

H. Sí que sabem... perquè estem en contacte amb centres col·laboradors, sempre s'ha manifestat eixe entrebanc... Que la modalitat a distància genera unes necessitats pedagògiques que no disposen i no tenen temps de dedicació... sempre s'han queixat d'això... Reparteixen el seu horari lectiu entre diferents programes... igual es deixen una hora. Una hora per tutoritzar a l'alumnat... no sé com ho fan, molt bé no poden fer-ho... perquè nosaltres vegem que sempre és millorable i li dediquem i sempre estem donant-li voltes. No dediquen temps a la distància

J. En este moment a més, és que l'administració com que no ha desenvolupat el decret de l'IVADED no està donant cobertura legal a eixa modalitat. En aquest moment, si anem a la llei pura i dura, els únics que podem donar distància som nosaltres, la resta si ho estan fent, estan fent-ho il·legalment

H. Mentre ho han fet no sé en quines condicions i com... La modalitat a distància ha d'anar lligada a un material específic totalment pensat i estudiat per aquesta modalitat. I nosaltres no ho tenim, el que tenim són «chapuzas», «retalls» i això no potser... Pense que també moltes de les qüestions... El Línia Oberta seria el que seria però era un material que tots els mòduls tenien la mateixa estructura, el mateix equilibri, com a contingut tot és millorable... però ara no ho tenim.. no ho té ningú... ho té el batxillerat?. I treballar ací a «chapuza» com estem treballant amb material de tercer de l'Eso, de quart de l'Eso... llevant temes, afegint temes. Per a mi això és caòtic. I la nostra situació és caòtica perquè el bàsic és un material audiovisual, amb paper, com siga però pensat i dissenyat per a la distància i això nosaltres no ho tenim... Jo continue pensant que és necessari que tinguem des de l'administració algú que ens oriente...

J. El que està clar és que l'administració ha creat un Institut de distància que no s'ha cregut. Respon a la idea d'alguna persona que s'ho creu, però no s'ha desenvolupat perquè les persones que han continuat no s'ho creuen. El problema és que ho estem patint nosaltres... ací hi hauria la possibilitat que nosaltres tornarem a reprendre eixe camí però no s'està fent res perquè des de l'administració no es potencia res. Si ara mateixa estiguera el Centre de Recursos (de l'IVaded) hi hauria lloc per a fer tot aquest material que pensem necessari... Però



el que està clar és que l'administració no ho està afavorint. I reprenent i acabe amb els centres col·laboradors, està pendent de desenvolupar. La part relativa als centres associats serà molt important, el dia que es desenvolupe, perquè de la manera que s'autoritze o no s'autoritze significarà la distància en una vessant o en una altra. El perill que veiem, recordeu-vos l'any passat, era que si s'autoritza indiscriminadament privats i públics, el perill és molt gran i tots el coneguem...

C. No penseu, que respecte dels centres col·laboradors, una vegada cada centre d'EPA s'agafà la modalitat a distància, no ha hagut cap coordinació de la modalitat a distància i això ha suposat que els centres han funcionat a la seua, és a dir al seu funcionament presencial i han agafat la distància per «parchear» allò que no podien portar endavant? No penseu que la modalitat a distància suposa un gran esforç per a tots els qui estem en aquesta modalitat? (veus)

J. Va haver centre que ho va fer molt bé... A pesar dels poquets recursos que tenia, malgrat les poquetes hores que li podien dedicar, és com tu dies, ells plantejaven la seua oferta i a la distància li deixaven una hora, dos hores... Malgrat això hi hagué una època en què sí que funcionaren molt, molt coordinats; encara que eixa coordinació sempre fou molt desigual. Sempre va significar per part nostra... proporcionar-los materials, proporcionar-los propostes, models i ells la veritat sols rebre...

C. M'estava referint a la necessitat d'haver-se coordinat no amb el Cevead sinó entre tots els qui tenen la modalitat a distància...

J. No, el que passa, era que el Cevead era el que feia d'aglutinador, érem el nexa...

C. És a partir del Decret de curriculum fonamentalment quan...

J. Exacte, ací és quan perdem nosaltres la figura de ser dinamitzadors i els centres no tenen recursos per a continuar eixa coordinació, que potser nosaltres hauríem d'haver propiciat...

C. Abandonarem. Segurament perquè era un autèntic treball el portar la coordinació (exacte)

H. I encara continuen en la modalitat?

J. Em consta que encara ja centres que continuen fent-la... malgrat que oficialment no deuriem...

H. Jo he parlat amb algun centre i el que passa és que si ens preocupa la falta de matrícula, a ells també... (veus)

J. I a la modalitat a distància tenen una matrícula.

H. Tenen temps per adaptar un material?...

J. Realment estan fent una semipresencial... (veus)

F. Por su nacimiento los centros colaboradores no es una red propia de distancia, es una red que subsidiariamente... y a pequeños tiempos dedican algo a la distancia y por su propio interés. La distancia implica una mayor dedicación que no es suficiente con lo que hay en los centros de EPA... Los resultados respecto a la distancia y con respecto a los ciudadanos no

quedan cubiertos... si un ciudadano dice que no podrá estudiar sino es a distancia... debe ser atendido en cualquier localidad, cualquiera, que esté a 250 a 300 km. Todavía los que viven en Valencia, con un carácter semipresencial, con los instrumentos que se han puesto para la distancia, pueden hacer algo. Pero... en calidad un ciudadano que no tenga una disponibilidad para el tiempo, su derecho no queda cubierto.

G. En eixos paràmetres que estem parlant, jo distingiria entre el que és la distància com una modalitat, amb tot el que comporta i una altra cosa és permetre que l'organització del curriculum de presencial és puga donar amb un compromís menor d'assistència que és el que crec que s'està fent o es va fer en el seu moment en el centre. És a dir, que també va complir la seua funció. Però també és cert que amb el nom complet de tot el que implica... això no era la modalitat a distància... va permetre que persones que potser no haguessen deixat matricular-se es matricularen i acabaren traient-se el graduat... Però cal, potser, distingir entre el que és la modalitat a distància amb tot el que implica i un compromís menor d'assistència.

C. Junt als centres col·laboradors estaria el tema de les entitats vinculades que actualment continuen i que és un punt essencial tant ara com en tota l'existència del Cevead. Què penseu de les entitats vinculades, com han funcionat, quines possibilitats li han donat a l'educació a distància?

F. Respecto a las entidades vinculadas... si coges una lista a través del tiempo, no digo ahora, hace seis años y cuando nacieran, y vamos analizando las localidades donde están localizadas, veremos que el 80 por ciento son de la ciudad de Valencia y puede quedar un diez o quince por ciento... de alguna localidad un poco más lejos de Valencia... Luego, en su origen la entidad vinculada tiene el mismo problema que la enseñanza a distancia que hemos visto en los centros colaboradores. ¿Por qué no llegan a surgir entidades vinculadas en Alicante.. en Castellón?... Es decir que si en el año 98 había 26 entidades vinculadas, casi todas eran de la ciudad de Valencia. Yo recuerdo una en Onteniente, otra en Liria y que algún alumno sordo venía desde Alicante pero se acomodaba a la estructura de Valencia

A. I el centre penitenciari d'Alacant també estava...

F. Sí, pero digo... el porcentaje de entidades vinculadas. ¿Qué tanto por ciento eran de la ciudad de Valencia y del área Metropolitana y que tanto por ciento era de lo que consideramos... más alejado? ¿Por qué no pueden surgir entidades vinculadas en Villena, en Peñíscola...? ¿No existen esas entidades? Sí que existen, pero lo que pasa es que ni se ha promocionado, ni se han puesto los medios y estamos con la misma problemática

C. Eixes entitats vinculades haurien d'estar vinculades al Cevead o haurien d'estar enllaçades als centres d'EPA?

J. Si s'haguessen enllaçat als diferents centres d'EPA, s'haguessen propiciat molt més geogràficament, perquè el gran problema d'estes entitats és eixe. Si no s'han constituït més a Alacant, a Castelló ha estat precisament per la distància física amb nosaltres perquè només el



Cevead podia donar vinculació. De fet es demanà i es tornà a demanar a l'administració que qualsevol centre, col·laborador almenys, poguera tindre entitats vinculades i això haguera fet que foren moltes més, però no s'autoritza mai.

F. Si siete alumnos de Alicante de sordos venían aquí, era matrícula del Cevead de Valencia, si esos estuvieran en el Giner de los Ríos seguramente hubieran tenido más interés en las entidades vinculadas

J. Hi havia col·lectius que volien vincular-se... però vincular-se a València no.

F. La experiencia de las entidades vinculadas ha sido muy válida... hasta hace dos o tres años porque, no es que cambien las entidades vinculadas, lo que cambia son los estudios. Y entonces es lo que nos origina unas posibilidades distintas a los alumnos. Recuerdo que cuando estábamos..., ... y yo, era una experiencia tan interesante porque conseguíamos realmente una reinserción educativa de alumnos que no se daba ni «una perra» por ellos, y se producían ciertas inserciones educativas con unos centros, que no tenían calidad de centros... y que les interesaban estar unidos a nosotros... era una experiencia gratificante. Pero cuando sube el nivel educativo, cuando nos encontramos que no es el graduado escolar y cuando se produce el graduado en secundaria, ahí se produce un desfase... que las entidades ya no van a resolver. El tiempo de dedicación de las entidades, el tipo de alumnado que tienen y las características del alumnado ya no les sirve para los nuevos estudios que hay. Y ahí se produce un déficit... pero no es el déficit de las entidades es el cambio de estudios.

C. I quina solució penseu que se li pot donar? (veus)

A. Hi ha una diferencia actualment com a dir..., ara es matriculen al curs de preparació per al cicle formatiu de grau mitjà, es matriculen al primer cicle, es matriculen al primer nivell del segon cicle, al segon nivell del segon cicle... és a dir que ara és molt complex... Hi ha bastants entitats vinculades: albereda, capitania (soldats), xarxa, iniciatives solidàries, taleia, d'altres característiques: asindown que és una entitat que funciona molt bé, està fsord, està proyecto hombre, està bona gent...

E. También hay otros objetivos... En general las entidades vinculadas están trabajando con una población joven, que provienen del fracaso escolar y generalmente de familias muy desestructuradas... y actualmente ofrecen la obtención del título de graduado en secundaria. Es difícil porque la motivación de los alumnos es escasa y... lo que quieren es el título para que les abra las puertas para conseguir trabajo... Los monitores, encargados de las entidades vinculadas también están presionados porque van detrás de ellos para que se presenten a exámenes, para que estudien. Tienen las dificultades que nosotros tenemos con alumnado directo con estas características... Como decía..., este es el primer año que se han matriculado en graduado en secundaria primer nivel, aquellos que no tienen la edad para cursar estos estudios están en el curso de preparación para las pruebas de ciclos formativos de grado medio. Hay personas que tienen un nivel nefasto... que

podrían estar matriculados en el primer ciclo, pero debido a la necesidad imperiosa de obtener un título lo matriculamos en Ges primer nivel, pero con un nivel de contenidos y un nivel de partida...

A. Realment es necessita el gabinet d'orientació, el realitzar adaptacions molt específiques... (veus)

E. Yo veo que las adaptaciones son importantes para las entidades y para la mayoría de la población del alumnado directo, yo no diría que son tan diferentes de los que vienen como alumnado directo que proviene de un fracaso escolar... (veus). Las adaptaciones serían para unos y para los otros.

J. Es fa necessari, sempre ha estat, però en aquest moment, donada la població que atenem, el que és el nostre centre no pot seguir endavant sense un departament d'orientació... necessitem desenvolupar eixa vessant orientativa-psicològica...(veus)

C. La normativa de les entitats vinculades és de l'any 90, no penseu que calia una nova normativa una vegada hi hagué el canvi de la Llei i fins i tot el decret de curriculum?

F. Yo vuelvo al punto de antes. El graduado escolar era una posibilidad que obtuvieran ciertos alumnos con una dedicación mínima, porque esos alumnos están en PGS o están en otros programas... y su dedicación educativa es muy escasa, y con el graduado escolar había cierta posibilidad, algunos, un éxito mínimo..., alguno después continuaba estudiando... una titulación que le permitiera trabajar. Ahora nos encontramos con que el salto hacia arriba es muy importante. Habría que buscar una certificación, alguna certificación laboral... que le permitiera a ese alumno que solamente quiere dedicarse a trabajar adquirir esa titulación, pero que no fuera la actual... Será muy difícil que con la dedicación que pueda dar... sacar algún resultado...

H. Ells tenen molts problemes en mantindre a eixe tipus de població que estava parlant... Dos cursos, si tot va bé. Que si no va bé, poden ser tres, quatre... No poden mantindre una població amb eixe perfil tants anys lligada a l'entitat... si parlem de les casernes (veus) passa el mateix.

E. El que proviene de un fracaso escolar está en las mismas características. La persona mayor que se matricula, que lleva tiempo sin estudiar, y sin nivel, está en la misma casuística...

H. I després tenim la situació que actualment estem tenint. Podríem fer un estudi de percentatges, gent que ve al primer nivell... que fa molt de temps que està desconnectada del món acadèmic i que ha fet un seguiment que li ha anat prou bé, què passa? Que ara ja tenen presa, i s'han presentat a proves lliures i la majoria amb aquesta convocatòria i la d'octubre obtindran el graduat en secundària. Tenen presa, tot el món té presa, tots tenim presa... aleshores el temps per a obtindre la titulació bàsica és massa llarg.

C. Això no serà perquè la publicitat diu que li donen el títol de seguida, en vuit mesos?



H. Potser això... però realment la gent s'ho veu molt llarg. Les persones poden fer itineraris diferents... però enguany fes la meitat i l'any que ve l'altra meitat i l'altre l'altra...i clar... se ho veuen a molt llarg plaç. I com diu... la majoria del nostre alumnat si férem una VIA per a determinar el nivell passarien al Cicle I... tindrem ací l'alumnat mitja vida... i la gent no vol això... i eixe és el nostre problema

F. Lo quiere quien está preparado y el que no está preparado... De la gente que se ha presentado a las pruebas libres de graduado en secundaria yo conozco algunos que lo han sacado, pero eran gente muy cualificada... pero después hay gente que tiene graves problemas instrumentales y que le dices vete despacito, vete haciendo la casa poco a poco. Y a pesar de que le dices eso, se presentan, y si me saco tres y puedo acelerar el proceso... Aquí hay una problemática... entre formación y mundo laboral y si no rompemos la problemática entre formación y mundo laboral se va a producir lo mismo que tenemos ahora...

J. Ací podríem enllaçar amb els contractes de formació que és un col·lectiu que per al centre augmenta la matrícula considerablement. Que ja sabem que... està en contra (veus) està en contra que estiguen adscrits al Cevead i és que no resulta lògic que un col·lectiu presencial estiga adscrit a un centre a distància... que per la seua especificitat no resulta el centre més escaient. Però hem de partir de la base que l'administració ha considerat el Cevead el «caixò de sastre» i tot allò que no sap on «clavar» doncs va al Cevead, no per altra història...

C. De totes maneres a l'alumnat de contractes de formació el que es considere des de la distància és perquè també se li dóna possibilitat de traure una titulació amb un treball bàsicament a distància perquè el que es fa ací obligatori són les tutories grupals la resta és distància.

F. El análisis sobre el alumnado es que es el único que no es voluntario... aquí el que viene es que viene porque quiere... por lo tanto, ya hay una diferencia fundamental. El de contratos viene porque tiene que venir y porque la empresa... le obliga a esas 156 horas o a ese 15 por ciento del trabajo. Vienen a la fuerza (veus) Si dentro de los contratos está esa base del 15 por ciento de formación y para que le hagan el contrato, tiene que traer la matrícula en un centro; eso implica una obligatoriedad. Yo a un alumno de contratos para la formación lo que le daría sería una formación específica que le habilite para su trabajo. Y a ese señor, si le das una formación específica para que le habilite para su trabajo puede que lo haga muy bien. Yo recuerdo un alumno que lo tenía en clase y entraba el profesor de matemáticas y aquel ta-ta-ta y así como un loco todos los días... se acaba su periodo de EGB, se pone a trabajar en un taller: el «tío» más concienzudo, el «tío» más trabajador, el «tío» más eficaz, pero había cambiado su mundo. Un mundo académico que no quería por un mundo laboral en que se podía sentir satisfecho y se sentía útil... También por paralelismos y analogías no hay ninguna comunidad autónoma que tenga dentro de un centro a distancia una resolución de contratos para la formación. Somos una resolución única pero tampoco somos ejemplar.

D. Vamos a ir especificando. Primera cuestión, si sólo damos una educación específica. Nos están llegando alumnos que son realmente analfabetos... La primera cuestión que nos tenemos que plantear sobre ese grupo de alumnos, específica sobre que, la electricidad, un analfabeto. Han pasado muchos años en la escuela pero son auténticos analfabetos..., apenas saben leer un escrito y no sabe que hacer, este sería un grupo... Podríamos dividir cada clase de contratos en cinco o seis grupos distintos. Está el alumno que viene porque le obligan, el que está obligado pero también le apetece y quiere una segunda oportunidad y ya es consciente y sabe que en el instituto ha hecho el tonto, no se ha sacado el graduado pero tiene unos buenos conocimientos; está el alumno que se le acaba el contrato de formación y quiere seguir porque ve una vía para sacarse el graduado o para iniciar el graduado. Por lo tanto diríamos que contratos de formación... tal y como está funcionando es... un aula donde tienes muchos niveles y cada uno le tienes que dar «un jarabe». El gran problema lo tenemos... si queremos poner la «vara» a metro y medio y decir que todos tenéis que pasar por ahí, porque entonces «se te escapan», continuamente tienes que estar subiendo y bajando y de alguna forma ir «enganchándolos». Problemas de contratos para la formación, pues un poco desde la administración... porque realmente no se controla a los empresarios. Hay empresarios que una vez tienen el papel ya no les dejan venir a los alumnos, en unos casos; en otros... los alumnos que venen per aquí... venen a perdre el temps i a eixos cal llegir-los la «cartilla». A més hi ha una gran problemàtica, enguany hem tingut més de 250 alumnes matriculats... i molts han deixat de vindre doncs se'ls ha acabat el contracte o no els deixen vindre l'empresa, etcètera, la problemàtica és molt gran i diversa. En inspecció ja ho hem dit varies vegades, si des de la inspecció educativa no es fa un control o no es posen els mitjans, doncs és un desgavell... Un altre problema que també veig i que ho he dit varies vegades... és que un sol professor no pot donar totes les matèries, hi ha gent que ve amb nivells molts baixos però també hi ha gent que ve amb nivells alts... Un professor o dos professors no poden portar totes les matèries perquè en el Ges hi ha professorat especialista. Jo moltes vegades m'he trobat amb dificultats en les matèries que no són la meua especialitat...

F. Tiene razón... en que hay gente que no sabe leer (veus). Yo con frecuencia iba a Sedaví... que me llevaba a Sevilla unos materiales y la persona que me recogía los materiales me hacía un talón... porque así lo manda la empresa. Y un día ese señor estaba de vacaciones y había un chico joven... mi envío en lugar de ir a Sevilla pudo ir a Segovia... su capacidad para rellenar el taloncito era nula. El empresario busca que el trabajador sepa contar, leer y escribir; y sabiendo contar, leer y escribir la empresa le puede dar la formación específica que precise. Que eso va unido a un fracaso escolar, pues va unido a un fracaso escolar, a un fracaso personal. Respecto de la voluntariedad, nadie me va a quitar la idea. La voluntariedad es la base de la enseñanza a distancia y de la EPA; ese es nuestro gran parabién, la gran bondad; el que



viene, viene porque le da la gana y eso es lo bonito y lo hermoso. Yo propondría a..., y es como anécdota, que el primer día del curso que viene para contratos para la formación se diga: las grupales son voluntarias, el que quiera que venga y el que no, que no venga. Sabremos si hay voluntariedad o no voluntariedad... Otra cosa en la que estoy de acuerdo con ... es que a una persona que tiene menos dificultad... por ejemplo el alumnado que tenemos de Ges I... se le dedica un equipo de profesores, a personas que tienen más dificultad no se le tiene que dedicar menos profesores. La resolución está obsoleta, la resolución hay que cambiarla y la orientación para contratos para la formación que tiene una base legal también habría que cambiarla

C. I el que és l'organització i el funcionament del centre per a contractes per a la formació segurament també.

D. Per suposat que sí. El que no podem pretendre es que una o dos persones arriben a cinc o sis grups totalment distints, perquè hi ha gent molt intel·ligent, hi ha gent que podia haver-se tret perfectament el graduat en educació secundària al centre i ho confessen... s'han dedicat a fer el tonto... I al costat d'aquest, està l'altre alumne que té dificultats per agafar un bolígraf i aleshores et planteja que és el que està fent durant tants anys a l'escola... i li poses un text i li comença a donar voltes perquè realment no sap que posa al text... Hi ha cinc o sis grups a l'aula... és una espècie d'unitària

G. És a dir que parlant tant d'entitats vinculades com de contractes hi hauria alumnes per a totes les ofertes (exactament). El que passa és que un discurs és parlar de la coherència que hi haja contractes a l'educació a distància i una altra cosa és que per obligació la tenim i quin trellat té l'organització que per a un nombre de persones cada vegada major hi haja una persona. Jo en eixe sentit el que faria seria... veure el que l'administració està disposada a fer i una vegada clar el que està disposada és amb els recursos de la persona que realment està destinada a eixa tasca atendre només a un nombre de persones que siga possible d'atendre correctament. A l'administració li ve molt bé que el Cevead, ara Ceed, done aquest servei.

J. No obligatòriament. Per llei podria adreçar-se a qualsevol centre d'EPA però la realitat és que venen tots al Cevead perquè la segona part de la norma diu «i si no poden atendre'l vaja vosté al Cevead»

G. El que dic és que l'administració funciona d'una manera. És a dir, si nosaltres, professionals pressionem no ens fan cas; si només s'atén el que és humanament possible per atendre correctament i comencen els empresaris a anar a queixar-se a l'administració, és quan aquesta veurà allò que passa. També hi ha perills, clar... La marxa que has portat enguany és un poc excessiva...

D. L'empresari segurament no anirà a veure, l'empresari moltes vegades el que vol és el paper per els beneficis (veus). Però si no els dones el paper...

F. Otro problema que lleva lo de los contratos es la periodicidad, normalmente un alumno

se matricula... y está hasta que decide estar. Se crea el problema por el momento en que se produce el contrato, que puede ser en septiembre, en diciembre, en enero... (veus). Buscando una solución, es lo que dice..., exigir un personal y unos recursos para poder hacer una acción correcta e incluirlos por distintos tipos de itinerarios ya que hay cinco o seis modalidades de alumnos... y distribuirlos... en aquel sitio donde su presencia sirva para algo. Otra cosa es que vuelvo a dudar de la coherencia de que contratos se de en este tipo de centro (veus)

G. El que no acabe de vore clar és que des d'una Eso que donem a distància haja de començar a controlar la presència. És a dir que és contradictori... Si parlem estrictament i conceptualment del que són els contractes té poc a veure amb la distància ... Pense que cal lluitar el personal i les condicions que toquen per donar una formació de qualitat.

D. La solució és difícil perquè, primera, este tipus d'alumnat necessita una persona, un referent... has d'estar contínuament lluitant dient-los que açò no és la primària...has de mentalitzar-los... Ací s'ha provat, hem entrar diversos professors i aleshores no ha funcionat perquè l'alumnat encara és un «crio» mentalment, es creu que està a l'escola i creu que pot vindre ací a fer el que li done la gana... La següent, el signar... és bàsic per anar centrant-los... són molt immadurs en eixe aspecte i tercera, realment si no fas això doncs és molt difícil... després cridar a l'empresa i dir-li perquè ve o perquè no ve, perquè el deixes o no el deixes... (veus)

G. Has hagut de treballar la disciplina i el control i des de l'altra perspectiva és complicat...

J. Jo crec que el centre s'ho ha de plantejar, com tu deies, com una aula d'autoaprenentatge, en què cada persona inicia el seu itinerari... El que està clar és que sí és una aula d'autoaprenentatge no pot tindre 250 alumnes... s'haurà d'estudiar fins on es poden atendre correctament (veus)

G. La gent que hi ha, la que es pot atendre... i després encara que hi haja matrícula oberta, si tu dius que pots atendre 100... quan se'n va un... la llista d'espera... i és quan l'administració s'assabentarà que fa falta fer alguna cosa per atendre a estes persones...

D. A banda hi ha alumnes que tenen el tercer de l'Eso aprovat i aleshores han d'anar al segon nivell i has de fer-los el seguiment... és molt complicat. Hi ha quantitat de variants que és molt difícil...

F. Antes de que acabe la cinta... yo creo que se debería hacer constar en el artículo los proyectos de investigación que ha hecho el centro. Porque yo recuerdo que en el 98 se empezó un proyecto de investigación de inglés, uno de inserción laboral, uno de prensa y uno de acceso de universidad. Han servido los proyectos de investigación para madurar ideas y fundamentar unos programas que actualmente los tenemos en funcionamiento... Una propuesta antes de que acabe la cinta es que preguntaras a cada uno que ha significado para él (anava a fer-ho ara), me he anticipado (segueix) ¿qué ha significado para él su presencia en la EPA i en el Cevead.



C. Si voleu fem una roda... (veus) A nivell personal i professional (veus) No es tracta de fer una reflexió discursiva en pla sistemàtic, sinó alguna cosa en general. Jo per exemple, per començar, m'he sentit moltes vegades mal perquè me n'he anat del centre pensant-me que no he fet tot el que calia fer. I que fins i tot, a vegades, em faltava un compromís major amb les tasques del centre... Unes altres me n'he anat pensant: jo que he fet?. Moltes vegades, a l'educació a distància, no li veus la materialització de les tasques, com a molt veus la materialització a través de la funció docent, l'atenció a l'alumnat, però les altres: l'elaboració de materials, les guies didàctiques, la coordinació entre els grups... això no et produeix una sensació agradable... M'agradaria destacar també les relacions tempestuoses que hem tingut, que ens han afectat professionalment però també personalment... Per a mi han hagut moments molt desagradables com per exemple en la primera època pel tema dels departaments, després pel tema dels grups d'afinitats i passant per una determinada institucionalització de les tasques... que supose que molts de vosaltres també l'heu viscut... No obstant això, hi hagueren moments d'unió com va ser el tema del desplaçament del centre...

G. Jo eixa faceta la reconec i també segurament estes relacions es reproduïxen en qualsevol centre. El que passa és que nosaltres amb la presència física i més continua dels professors i la necessitat de moltes coordinacions... s'ha accentuat, però sí que reconec que en molts moments m'he sentit molt malament... També és cert, que a l'igual que m'he sentit molt malament, en molts moments, també he sentit que el centre, quan ha hagut interessos de supervivència..., és quan s'ha unit com una pinya... Altres elements, doncs... els hauria de pensar. Malgrat tot, crec que a nivell professional sempre hem tingut moltes ganes de fer coses. I pense que, tot i que hi ha ara un moment de desencant, sempre existeix la possibilitat que torne ha haver un futur. Per exemple trobe que hi ha una gran necessitat de treballar l'acció tutorial d'una manera totalment distinta... i pense que hi ha molt de futur, però sempre et trobes que ja veurem el que passa en el futur de l'educació a distància... i la voluntat política de l'administració que açò existesca o que es redueixca a un mínim...

H. Estic recordant... que moltes vegades m'he sentit molt aclaparada i de «tirar la toalla» i canviar. Però després quan ja se te passa el disgust penses... que la meua vida personal no sé, però la professional haguera estat molt diferent, si no haguera entrat en el món de l'EPA i després en el de distància... que m'ha ajudat molt a créixer personalment i professionalment. I coincidesc que estem massa abocats a les relacions personals i això fa que es creen eixos conflictes... (canvi de cinta)

H. Per exemple quan entrí... doncs supose la novetat..., o des de l'EPA el Cevead era una cosa que estava allà dalt... era un niu d'intel·lectuals, així es definia (veus). Entres i estàs un poc a vore... i jo m'he vaig vore abocada primer a les ciències i les lletres, que éreu vosaltres, éreu els enemics, després una altra família. Ara, ara, a hores d'ara no entraria... això sí que m'ha ajudat el Cevead...

B. Això ha condicionat el funcionament (veus) Indubtablement en alguns moments la influència ha sigut molt gran... de funcionament intern i extern...

H. I s'ha passat moments horribles que no hi ha sou que ho pague.

F. Quería decir que yo he propuesto esta idea... cuando vine aquí el año 96, lo que me llama la atención y me gustó fue la acción tutorial y me convenció la acción tutorial y me pareció una cosa muy interesante. Respecto a las convergencias y divergencias... respecto a situaciones, pues yo considero... que entré a formar parte de un grupo de reflexión. Y no considero algo más irreflexivo que las reflexiones sesudas que realizábamos, estériles, desgastadoras e inútiles. Pero para todo ha servido, ha habido momentos que se ha demostrado convergencia: cuando la huelga del 98, la orden en la que luchábamos por la especificidad... pero sobre todo, para cualquier espectador extraño... lo que puede sacar... una persona que no procediera del mundo de la EPA ni de la distancia es el carácter gratificante que se puede encontrar a pesar de todo. El carácter gratificante que es lo primero que encuentras por esa voluntariedad del alumnado, y por lo que yo he llamado «despertares». Yo he visto despertares de alumnos, despertares preciosos, que te han servido para sentirte completamente satisfecho. Alumnos con una merma de su autoestima y que han mejorado terriblemente su autoestima, que han vuelto a situarse en las vías académicas... eso ha sido hermosísimo y eso lo hemos podido gozar en este centro y a lo mejor en otro tipo de centro no lo podíamos gozar. La ausencia de conflictividad con el alumnado... algún caso esporádico... uno entre un millar. La relación con el alumnado es preciosa, es gratificante. Las posibilidades de mejorar su autorealización y su autoestima son sensacionales y las posibilidades de trabajo, de investigar y de hacer que este centro dispone dan unas posibilidades que si se ahondaran en ellas, se facilitarían más cosas. Tienes posibilidades de hacer lo que quieras... de hacer o de no hacer...

G. L'única cosa que afegiria és que el Cevead ha funcionat molt bé i l'alumnat ha estat... prou content del professorat... En general el professorat s'ha donat al màxim... de manera molt notable, i això ha sigut una característica del Cevead.

F. Ahondando en lo que dice... hace dos semanas una chica joven, dijo: es que yo creí que los funcionarios eran otra cosa. Hemos tenido alumnos que han pasado por las enseñanzas académicas... pero han visto una realidad de trato, de respeto, de respeto a sus esquemas previos, de respeto a muchas cosas que les ha modificado la idea maligna que tienen del funcionario y en este caso del funcionario docente

D. Jo un dels problemes que veig és la pressa que té la gent per tindre títols... és la malaltia que té la societat que necessites un títol per a qualsevol cosa i aleshores venen ací amb uns nivells molt baixos... i volen immediatament... anar corrents, a veure si poden traure's el títol de valencià, d'anglès, el graduat en educació secundària. Jo pense que és el pitjor problema que tenim ací... i aleshores mentalitzar a la gent i posar-les al seu nivell i dir-los que amb calma i tranquil·litat i amb constància... No hi ha constància, pensen que això se li va donar,



que els títols els van aconseguir immediatament... que els coneixements s'adquireixen immediatament...

C. Jo insistiria en les relacions i en el que ha significat per a cadascú el Cevead...

J. Deixant de banda la qüestió de l'alumnat i contestant a la pregunta... personalment com a col·lectiu trobe que som un col·lectiu privilegiat. Moltes vegades no hem sabut valorar el que teníem. Sentir-nos mal, jo a l'igual que vosaltres, m'he sentit tan mal que m'ha costat fins a la salut i que com deia... no hi ha sou que ho pague. D'altra banda, valore que ens ha donat molt... el Cevead... m'ha imprés fins a caràcter, m'ha aportat estratègies que puc traslladar a altres circumstàncies personals. I el que trobe que ens ha faltat molt, molt és comunicació. Hem parlat molt però ens hem comunicat molt poc.

B. Volia dir respecte de l'organització anterior..., a partir d'un moment començarem a funcionar amb els grups d'acció tutorial, abandonarem també unes comissions que estaven ací i que igual no eren tan roïnes. Sí que està clar que la comissió de tutorització no podia en tot l'alumnat, però hi havia una comissió de dinamització per exemple que estava molt bé, eixia una revista, hi havia una sèrie d'activitats (culturals) igual que de biblioteca, es va dinamitzar la lectura..., tot això igual sí que tindríem que replantejar-nos-el i vore què era positiu i què pot servir... (li donava qualitat al centre), hi havia una vessant cultural que hem anat perdent, hem cuidat l'aspecte acadèmic, l'atenció tutorial, però eixe aspecte més cultural l'hem perdut per complet, igual hauríem de reprendre-lo o estudiar el que era més aprofitable, allò que pot servir a partir d'ara.

C. (Entren dues companyes que havien tingut que eixir i torne a repetir l'última pregunta.)

I. Yo ahora no quiero decir lo que ha significado sino qué pudiera seguir significando... Prefiero el pasado olvidarlo... y así lo siento. Lo que podría seguir significando y lo que me podría seguir motivando... pues estar muy abiertos a que todas las circunstancias... lo mismo que la vida misma... mirar mucho y escuchar mucho... en una autocrítica que nos permita ir avanzando en lo bueno, en lo positivo... y si nos equivocamos te lo digo. Como dice... falta comunicación, pero para que haya comunicación es preciso coherencia y transparencia en la información, porque si fallan las bases del respeto y la información, esa comunicación está fallando... Si la información es transparente... la comunicación arribará. Y si estamos ojo avizor de que las cosas han de cambiar... Todos los recursos que podamos aprovechar... a utilizarlos, para la buena marcha del centro, trabajar «esponjados» y que el alumno salga satisfecho de nuestro trabajo.

C. Voleu afegir alguna cosa més

A. Simplement dir que veritablement l'espai temporal del Cevead ha sigut una constant, que ja ho heu dit tots... en aquestos moments les nostres relacions humanes estan millor...(veus)

E. Lo que ha supuesto el Cevead para mí en el ámbito personal no sabría valorarlo porque no sé si en otro Centro hubiera sido mejor o peor. A nivel profesional creo que he aprendido mucho y he dado mucho, estoy de acuerdo que ha habido muchos conflictos a nivel personal,

pero sin ser un ataque personal, ha sido por defender unas ideas a nivel pedagógico que considerábamos que eran esas y no otras y cada uno en su terreno las ha defendido a capa y espada porque se las creía tanto, tanto, tanto que tenía que ser así y no de otra manera. La evolución yo creo que ha sido muy positiva, y como decía ... ahora estamos más relajados..., la edad también nos está ayudando un poquito (veus), aparte de que nos conocemos más..., a relativizar las cosas... (veus)

C. Gràcies per la participació.

### **Consideracions i reflexions finals**

Des de la coordinació:

Encara que com a coordinador no havia d'intervenir en la discussió, com a company he considerat convenient participar. També cal assenyalar que, tenint en compte les dinàmiques de treball al final de curs, no es pogué realitzar cap descans en la sessió de treball del grup i es va realitzar tota seguida.

Entre les qüestions per al debat tenia previstes les següents:

- Quin era el model d'EAD que seguia el Cevead?
- Quina era la relació entre el Cevead i l'antic programa d'EPA?
- Com les polítiques afectaven a les pràctiques del Cevead
- Ens han tingut en compte a l'hora d'aportar idees des de la nostra pràctica?
- Com ens hem sentit tractats per part de l'administració?
- Com creieu que ens veuen els nostres companys i companyes de l'EPA?
- Què us semblen els quatre períodes en què he dividit l'existència del Cevead?
- Quin afegirieu o llevarieu i per què?
- Quina relació existia entre el curriculum i l'organització del Cevead? Graduat - comissions - gats
- Una vegada s'ha canviat el curriculum i s'han incorporat altres programes formatius s'han buscat noves formes d'organització?
- Quins han estat els factors fonamentals de l'EAD i de l'organització del Cevead?
- Quin paper han tingut els Centres Col·laboradors?
- Quin paper han tingut les Entitats Vinculades?
- Com ha afectat els contractes de formació en el Cevead?
- S'han elaborat suficients materials didàctics?
- Quina funció considereu que tenen els materials a l'EAD?
- Creieu que calia una avaluació externa al Cevead per tal de modificar la nostra pràctica?
- Han sigut suficients els processos de formació / autoformació del professorat?
- Com el Graduat en Secundària ens ha afectat a l'organització del Cevead?
- La incorporació del professorat de secundària ha facilitat o a entrebancat les tasques del Cevead?



- S'havia creat una cultura del Cevead?
  - El nou model d'EAD recull les expectatives, els interessos i les pràctiques del Cevead?
  - Que ha significat personal i professionalment el Cevead
- 
- Considere, a l'igual que alguns companys i companyes, que la impossibilitat de tractar tots els temes i qüestions plantejades no resulta cap obstacle per comprendre el que fou i significà el Cevead i el model d'Educació a Distància. Les intervencions aporten informació suficient com per considerar els paràmetres i els factors de desenvolupament de la modalitat a distància, però també faciliten els elements per valorar la tasca realitzada per un Centre l'àmbit d'actuació del qual ha estat la Comunitat Valenciana.
  - Aquest document és una mirada retrospectiva del que ha estat l'existència del Cevead. Malgrat que la seua existència ha sigut recent, les vivències han estat moltes, interessants i enriquidores per a tots nosaltres. El llegir aquest document m'ompli de goig i... el passat, passat! Esperem tindre un futur.
  - Al finalitzar la sessió el grau de satisfacció era alt. Era la primera vegada en més d'una dècada que els companys, d'una forma relaxada, evocadora... sense cap crispació férem memòria col·lectiva del nostre pas pel Cevead. Es desprén també, al menys per la meua part, un sentiment de desànim. Espere que prompte l'administració faça actuacions que suposen el renaixement de l'EPA.
  - Com ja vaig dir el mateix dia de la sessió de treball, agraïa a Agustí la possibilitat que ens havia donat a tots els participants de poder repassar conjuntament vivències passades. Resulta curiós com fets que quan estàs vivint-los et fan sentir d'una determinada manera, passat el temps es relativitzen, es van neutralitzant de tal forma que arriben a desdibuixar-se en la memòria. És francament enriquidor, veure com un mateix fet professional es viu de formes tant diferents, tanmateix baix del mateix sostre. La sessió ens ha servit per fer un repàs conjunt d'alguns moments decisius per al Cevead tot i que considere que hauria fet falta més temps per poder aprofundir en les diferents vivències individuals d'alguns d'ells, i per donar temps al silenci que no cabia per manca de temps. La participació ha estat desigual com era d'esperar, sols ha hagut alguna roda d'intervencions propiciada pel coordinador, però no crec que el fet que la reflexió fora gravada en una cassette haja influït en els participants, la veritat és que s'ha aconseguit un clima molt relaxat i sense cap mena de tensió. Personalment vaig poder comprovar que malgrat alguna persona aïllada, la resta de companys i companyes han superat mals moments viscuts junts i que a l'igual que jo pensen que el millor és mirar cap endavant i treballar conjuntament amb el projecte del dia a dia, que el temps passat està molt bé però el que és clar és que ni per a bé ni per a mal va a tornar.

- M'agradaria destacar la importància de l'antic Programa d'EPA tant per la formació del professorat com per els cursos, jornades, directrius... que en aquell moment històric significaren tota una innovació i un despertar d'il·lusions.
- Cal ressaltar que actualment l'oferta «reglada» (graduat en educació secundària per a persones adultes) no és adequada a les necessitats socials ja que la temporalització de la titulació bàsica i la imitació al sistema ordinari no faciliten la seua adquisició.
- Són importants unes bones relacions personals dintre del centre com un factor essencial de la comunicació i de la trobada d'interessos professionals en el desenvolupament de les tasques. Com és lògic no es comparteixen totes les opinions i totes les idees, no obstant això, impera una tolerància i un respecte mutu. Caldria seguir amb aquesta dinàmica perquè facilita un clima en el treball que afavoreix l'aparició d'allò que deia Freire en la pedagogia de l'autonomia: «el bon professor és el qui aconsegueix, mentre parla, dur l'alumne fins a la intimitat del moviment del seu pensament». Un primer pas en aquest objectiu com a docents consisteix en aprendre i participar en processos d'investigació autoformatius.

# *L'ús d'Internet en Educació d'Adults\**

*Francisco Andrés García Martínez*

## **i**

En la societat postmoderna o de la comunicació, el nivell de desenvolupament tecnològic aconseguit ha proporcionat un augment considerable del benestar social, arribant fins a cotes insospitades per als ciutadans de principis del segle passat. Els estudiosos de l'educació i els analistes del sistema educatiu hem de donar resposta a les noves demandes educatives que han sorgit en la població com a conseqüència del desenvolupament tecnològic i els canvis freqüents i continus als quals ens hem d'enfrontar d'una manera constant.

La població adulta es troba en una situació en què l'actualització de coneixements i professional és una realitat. En dues dècades la titulació bàsica ha canviat, els coneixements científics i tecnològics han evolucionat al mateix ritme a què s'ha produït el desenvolupament tecnològic. Les respostes que des del sistema educatiu es donen a l'alfabetització tecnològica i a les demandes formatives, dins d'un procés d'educació permanent, en ocasions no es produïxen al ritme desitjat, sobretot en la població adulta, com a conseqüència és en este sector que es produïxen majors dificultats per al maneig i la utilització de les noves tecnologies de la informació i de la comunicació (NTIC) i per a participar en els actuals processos de comunicació global que tenen lloc al voltant d'Internet.

L'educació permanent va més enllà del període d'escolaritat obligatòria, abarcant tota la vida de la persona, i troba la seua justificació en el món canviant en el qual vivim i en el què els coneixements adquirits en un moment de la vida es troben desbordats i a vegades superats en breu temps, la qual cosa ens aboca a una contínua adaptació.

Diferents estudis realitzats sobre la intel·ligència, la personalitat, la memòria, els processos d'aprenentatge, etc. en les persones adultes vénen a demostrar que aquestes posseïxen capacitats suficients per a abordar nous aprenentatges, malgrat el desgast i el declivi físic que experimentem les persones, aguditzant-se estos amb l'avanç de l'edat. Davant d'esta realitat fan falta noves estratègies que permeten corregir els possibles dèficits relacionats amb l'avanç de l'edat, i fonamentalment tots aquells que tenen a veure amb la memòria, l'evocació del record i de la informació emmagatzemada amb la memòria a llarg termini.

\* Traducció de Miquel Bononat

Generalment, les funcions intel·lectuals de les persones majors solen requerir més temps, produint-se les respostes esperades a menor velocitat que en els joves. Es dona una pèrdua de velocitat que no una pèrdua de capacitat intel·lectual.

Si analitzem el concepte "persona adulta" observem que es pot basar en criteris fisiològics o legals, definint l'adult com la persona que ha deixat de créixer enfront de l'adolescent que segueix creixent o el fet d'haver complert els 18 anys. Distints autors com Monreal (1995, 18) situen l'edat adulta en un tram de la vida que va des dels 20 fins als 60 anys, precisant Amador (1997, 11) que els límits d'este període vital varien segons les cultures, els contextos socials i els individus.

El terme adult, independentment del tram d'edat en què es trobe la persona, és sinònim de persona major d'edat que actua amb llibertat i responsabilitat, no necessita la tutela d'una altra o altres persones.

Els avanços en medicina han fet que les expectatives de vida, en el món desenvolupat, hagen augmentat considerablement, constituint la població adulta uns 600 milions de persones; arribant a edats avançades amb un bon estat de salut física i mental.

La societat de la informació deu donar resposta i solucions, així com serveis i atenció a les persones adultes en relació a les distintes facetes de la seua vida i que tenen a veure amb la seua educació, la salut, l'oci, les relacions interpersonals, etc. Internet passa a ser un recurs d'extraordinària importància en Educació d'adults. Esta afirmació podria enquadrar-se dins d'una posició d'integritisme tecnològic, atés que és evident que Internet no arriba a totes les persones de la mateixa manera ni en les mateixes condicions; depenent dels recursos tecnològics disponibles, la ubicació —rural o urbana—, els coneixements tecnològics previs, etc.

El present estudi s'ha ocupat dels processos educatius i de la intervenció educativa amb persones adultes, contemplant-se aspectes que tenen a veure amb el teleensenyament, l'educació a distància amb mitjans telemàtics, la teleformació, etc., a través d'Internet.

### **El projecte "Arrayán"**

L'equip d'investigació "Arrayán" en el curs escolar 1997-98 va començar a investigar amb els recursos didàctics d'utilitat per al desenvolupament del currículum i la millora dels processos d'ensenyament-aprenentatge, continuant estes activitats fins al curs 1999-2000. Amb este projecte vam tractar d'ampliar la recerca d'alternatives per a facilitar la possible generalització d'Internet en la praxi del sistema educatiu-formatiu, en relació amb l'aprenentatge dels continguts de les àrees curriculars i de les àrees transversals.

Tot això comportava:

El fet de dotar els centres participants de la infraestructura necessària per a poder utilitzar el mitjà.

Familiaritzar el professorat i l'alumnat participant amb Internet.



Posar el mitjà al servei de l'ensenyament i de l'aprenentatge del currículum escolar.  
Informar la comunitat educativa sobre les dificultats trobades, així com dels èxits aconseguits.

Suggerir línies educatives d'actuació, i

Informar l'empresariat del sector sobre la viabilitat de la telemàtica en els processos d'ensenyament-aprenentatge, així com de les necessitats prèvies, els interessos de l'alumnat, els avantatges de l'ús d'Internet i els inconvenients que cal salvar.

Amb este projecte es tractava de completar les troballes de la fase d'investigació del curs 1996-97 (Subvencionat per la "Caja General de Ahorros" de Granada i per la Conselleria d'Educació i Ciència de la Junta d'Andalusia).

### **Objectius del projecte d'investigació**

Este projecte es proposava aconseguir els següents objectius:

1. Explorar els coneixements previs, les idees i les creences sobre Internet dels alumnes de la mostra.
2. Deprendre a usar la tecnologia necessària per a la recerca, localització, anàlisi i secció crítica de fonts d'informació rellevants per al desenvolupament curricular.
3. Detectar les dificultats tècniques que troba l'alumnat participant en esta investigació per a arribar a les fonts d'informació.
4. Detectar les dificultats de tipus lingüístic en relació amb pàgines Web escrites en altres llengües (llengües estrangeres).
5. Estudiar les dificultats de comprensió del contingut de les informacions utilitzades per a resoldre les tasques curriculars.
6. Analitzar els efectes d'Internet en l'aprenentatge dels conceptes, fets i principis que experimenta l'alumnat que empra este mitjà.
7. Estudiar els efectes d'Internet en el desenvolupament dels procediments, habilitats, destreses i estratègies d'aprenentatge.
8. Investigar els efectes d'Internet en el camp afectiu i actitudinal de l'alumnat i informar sobre les actituds i els valors desenvolupats: tolerància, solidaritat, motivació, actituds cooperatives, etc.
9. Proposar línies directrius i claus organitzatives sobre l'ús d'Internet en el sistema educatiu.
10. Divulgar els resultats obtinguts i informar a la comunitat educativa i al món empresarial de la viabilitat d'Internet com a recurs didàctic per al desenvolupament curricular, avantatges, inconvenients, limitacions, etc.
11. Elaborar una pàgina Web amb els objectius, metodologia de treball i resultats d'esta investigació.

### Variables que es contemplen

Per a aconseguir els objectius proposats, es pretén controlar les variables que a continuació es descriuen:

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| a) De presagi: inclouen les característiques individuals de professors i alumnes.                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Edat.</li><li>2. Sexe.</li><li>3. Rendiment general.</li><li>4. Motivació inicial.</li><li>5. Creences sobre Internet.</li><li>6. Experiències prèvies amb Internet.</li><li>7. Infraestructura a casa.</li><li>8. Col·laboració amb altres persones.</li><li>9. Ambient sociocultural.</li></ol> |
| b) De procés: actuen sobre els processos d'ensenyament-aprenentatge.                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <ol style="list-style-type: none"><li>10. Objectius del programa de treball.</li><li>11. Continguts.</li><li>12. Metodologia de treball.</li><li>13. Temps emprat.</li><li>14. Motivació durant el procés.</li><li>15. Avaluació global del procés.</li></ol>                                                                              |
| c) De producte: reflectixen els resultats, la resposta de l'alumnat, etc.                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <ol style="list-style-type: none"><li>16. Formació final en el mitjà.</li><li>17. Qualitat dels treballs realitzats.</li><li>18. Aprenentatge de conceptes.</li><li>19. Desenvolupament d'habilitats i destreses.</li><li>20. Desenvolupament d'actituds.</li><li>21. Motivació final.</li></ol>                                           |

### Instruments per al control de les variables

Les variables anteriors es van controlar per mitjà de l'observació directa dels investigadors en l'aula i a través de qüestionaris, els quals subministraven informació relativa al grup experimental i al grup de control. D'esta manera:

- a) El control de les variables de presagi es va realitzar per mitjà d'una enquesta sondeig, a través de la qual es pretenia recollir informació molt general sobre l'alumnat participant, sobre la seua motivació inicial i el seu nivell sociocultural.



- b) El control de les variables de procés es porta a terme mitjançant tècniques pròpies de la investigació etnogràfica (observació directa) i la utilització de formularis per a sistematitzar les anotacions referents als següents aspectes:

Objectius dels mòduls o temes transversals desenvolupats.

Continguts proposats i desenvolupats per l'alumnat.

Descripció global del procés.

Materials i recursos emprats.

Espais.

Varietat de procediments utilitzats.

Temps emprat.

Avaluació procesual.

La motivació en l'acció (procesual) considerant aquest constructe com la integració dels següents factors:

El grau d'interès de l'alumne cap a les tasques.

El seu grau d'atenció i concentració.

L'esforç que realitza.

El grau de dedicació i constància.

La satisfacció global mentre es realitzen els treballs.

- c) El control de les variables de producte. Per a sistematitzar els criteris de valoració dels resultats obtinguts pels alumnes a qui se'ls havia aplicat la metodologia experimental i de control, s'utilitzen formularis seguint la següent escala:

1 = molt deficient, 2 = insuficient, 3 = acceptable, 4 = bé, 5 = molt bé.

Totes les variables de producte es van agrupar en un formulari per a presentar una visió global de les dades relatives a:

Formació final en el mitjà.

Qualitat dels treballs.

Aprenentatge de conceptes.

Desenvolupament de procediments. Plantejar algun problema, aportació de solucions viables, classificació de fets i dades de forma adequada, elaboració d'esquemes, representació gràfica, valoració crítica, resum, expressió de punts de vista personals, translació d'allò que s'ha deprés a altres situacions depreses.

Desenvolupament d'actituds.

Motivació final.

### La mostra

El projecte d'investigació es va portar a terme en tres nivells educatius (Educació Primària, Secundària i d'Adults) i en tres centres diferents, treballant-se en cadascun d'ells amb un

grup experimental i un altre de control. Els processos d'ensenyament-aprenentatge en el primer van seguir una metodologia basada en l'ús exclusiu del mitjà Internet com a recurs fonamental per al desenvolupament de temes, mòduls, projectes de treball, etc.; mentre que el de control va seguir una metodologia basada en l'ús exclusiu de llibres de text i de consulta, revistes, la biblioteca, etc. Estes dues metodologies ens van permetre contrastar els resultats de dues formes de treballar i estudiar diferents.

En el cas d'Educació d'Adults cadascun dels grups constava de 12 persones (2 homes i 10 dones), constituint-se el d'experimental amb voluntaris. Les edats oscil·laven entre els 30 i els 60 anys. Els i les alumnes del grup experimental també ho eren del taller d'informàtica.

### Resultats de l'enquesta de sondeig de camp

Després de l'anàlisi de les respostes del Grup Experimental (qüestionari de l'Apèndix 1), podem afirmar que:

1. Quan vam tractar d'analitzar les opinions i creences sobre l'ús d'Internet (V5) vam trobar que el 100% dels homes i el 80% de les dones troben molt útil el fet de comptar en el centre d'educació de persones adultes amb Internet, mentre que el 20% restant de les dones no contesten.
2. Quant a la utilitat que va a tindre la informàtica en el futur, el 100% considera que en el futur serà molt útil, no aportant cap justificació. Per sexes es considera que l'ordinador facilita el treball i l'estudi de la forma següent: el 100% dels homes considera que facilita el treball i l'estudi, mentre que el 66,67% de les dones presta la mateixa consideració i el 33,33 % no contesta. La utilitat es basa en la seua rapidesa (4), és una eina d'ajuda (3), indicant els qui opinen que no els fa falta (1) i que no té ordinador (1), el repte no es manifesta.
3. La percepció de l'ordinador com un recurs didàctic capaç de reemplaçar el professor es repartix de la següent manera:

|       | A vegades | No | No contesta |
|-------|-----------|----|-------------|
| Homes | 1         | 1  | -           |
| Dones | 7         | 2  | 1           |

Estes respostes es corresponen amb les següents afirmacions: *"ens donarien un temari i res ens haurien d'explicar", "perquè pots trobar el que ells et vagen a contar", "si tens en l'ordinador el que ells et vagen a contar, ja no els necessites", "el professorat pot donar explicacions que l'ordinador no dona", "ja es pot estudiar amb ordinador", ...*

4. si considerem la informàtica com un servei més que el centre presta als seus alumnes, observem que després d'aquest estudi la molta importància que estos concedixen a



l'aula d'informàtica connectada a Internet (50%), a la biblioteca el 41,67 %, al gimnàs el 8,33%, concedint poca importància als esports (75%), no existint diferències significatives entre homes i dones.

5. En suggerir als alumnes enquestats que suposant que disposaven d'accés a Internet i també d'una bona biblioteca per a realitzar un treball, el 83,33% escull la biblioteca i Internet mentre que 1 indica que la biblioteca i 1 no respon.
6. La creença relacionada amb la possibilitat que Internet substituísca els llibres de text i de consulta en un futur, en el sector de les dones es creu que serà així, mentre que en el dels homes es creu el contrari.

Esta forma de pensar es veu reflectida en afirmacions com les següents: *"el que està escrit en un llibre de text pot estar escrit en una pantalla", "El que està en els llibres de text està en Internet", "En Internet ho tens tot", "si trobes la resposta en Internet ja no necessites llibres de text, perquè podràs consultar tota la informació que necessites"*.

Quan es va preguntar quina importància té una biblioteca, un ordinador, un equip de música, un ordinador connectat a Internet, els disc del teu cantant favorit/a, etc., vam observar que les preferències es decanten del costat d'un ordinador connectat a Internet, seguit molt de prop pels discos del cantant favorit, d'un equip de música i d'una biblioteca.

| Biblioteca | Ordinador i jocs | Equip de música | Discos favorits | Internet |
|------------|------------------|-----------------|-----------------|----------|
| 29 %       | 25 %             | 31 %            | 32 %            | 43 %     |

Igual que en el cas anterior, quan es pregunta als i les alumnes en quina cosa els agradaria emprar dues o tres hores del seu temps setmanal en el centre d'adults, el 100% respon que li agradaria treballar en Internet amb l'ajuda del seu professor o professora, aportant les següents afirmacions: *"en la informàtica està el futur", "perquè si ho veig molt important", "per a aprendre", "perquè és molt apassionant el fet de conèixer eixe món", ...*

Quan pretenem detectar la formació prèvia en el mitjà, el 58,33% diu saber que és Internet i el 41,67% no el coneixen. Entre els qui diuen saber què és Internet, l'associen amb la possibilitat de comunicar-se arreu del món, comunicació i informació a través de l'ordinador, informació per mitjà de l'ordinador, una xarxa de comunicacions entre ordinadors mundials, una màquina.

El 83,33% diuen que saben apagar i engegar l'ordinador i carregar un programa, mentre que el 16,67% no en sap i 1 tan sols sap utilitzar algun programa. Quant a la cultura informàtica coneixen i relacionen amb Internet les següents paraules:

| Concepte    | Alumnes | Concepte | Alumnes |
|-------------|---------|----------|---------|
| Xat         | 16,66 % | Menú     | 16,66 % |
| Auricular   | 16,66 % | Fitxer   | 16,66 % |
| Carpeta     | 8,33 %  | Netscape | 33,33 % |
| Processador | 58,33 % | IRC      | 0       |
| Mòdem       | 41,66 % | Browser  | 0       |
| FAX         | 8,33 %  | Buscador | 16,66 % |
| E-mail      | 66,66 % | Correu   | 33,33 % |

Quan vam tractar d'esbrinar quin tipus d'infraestructura i quin material informàtic posseïxen a casa el 50% diuen tindre ordinador, donant un ús mínim (25%), mentre que la resta no li donen cap. Els qui usen poc l'ordinador diuen *"deprendre el que li van ensenyant els amics"*, *"facturació amb el programa FACTUPLUS"*, ...

Pel que fa al cost d'Internet el 16,66% el considera molt car, el 33,33% car i la resta (50%) no es manifesta, la qual cosa ve a confirmar el desconeixement que hi ha entorn d'Internet entre l'alumnat del centre d'adults en el moment de realitzar aquest la consulta.

Quan vam indagar sobre la col·laboració al si de la família, el grup d'amics, etc. per a l'aprenentatge de l'ús de l'ordinador, el 16,66% diuen rebre ajuda, mentre que un altre 16,66% afirma el contrari, no manifestant-se la resta.

### **Desenvolupament de la investigació**

Pel fet que tots els participants no tenen experiència prèvia en el maneig dels ordinadors i dels programes informàtics i molt menys amb Internet, la investigació comença amb el curs 1999-2000, finalitzant en el mes de juny de l'any 2000.

Les sessions van ser dues setmanals d'una hora de duració, dedicant-se en un principi a la formació a nivell d'usuari i treballant-se els següents continguts: L'ordinador personal, el Sistema Operatiu Windows, la Calculadora, el Bloc de notes i WordPad, Paint, el paquet Microsoft Office (Word, Excel, Accés, Outlook) Internet Explorer.

### **Metodologia de treball i tractament didàctic**

El mòdul que els alumnes van treballar es va anomenar "Educació per a la pau" i es va desenvolupar durant les dues últimes setmanes de classe del mes de juny, equivalent en el cas del GE a quatre sessions amb connexió a Internet.

La manca de temps per tractar el tema en més profunditat s'analitza com un inconvenient en relació amb les tasques d'indagació i recerca d'informació, ocorrent igual amb la prò-



pia dificultat que suposava l'ús de tots els recursos informàtics estudiats des de començament de curs; tal com la selecció, còpia, pegat, etc., igual que l'exportació de les dades emmagatzemades en les pàgines Web a programes de processament de textos, d'imatges, etc.

Resultat de les variables de procés:

## **V 12. Metodologia de treball.**

*1. Descripció general sobre el desenvolupament del tema: Com es va plantejar i com es va desenrotllar?.* El mòdul "Educació per a la pau" es planteja com a necessitat actual davant dels conflictes socials, bèl·lics, polítics, etc., plantejats en el món que ens ha tocat viure (sempre d'actualitat al llarg del temps). Plantejades les estratègies a seguir i les experiències d'ensenyament-aprenentatge a desenvolupar, el GC comença el treball amb una metodologia indagadora, basada en la consulta de fonts bibliogràfiques i la posada en comú de troballes i resultades, mentre que el GE demana informació a través d'Internet per a concloure amb una posada en comú.

*2. Comentari respecte als materials i recursos emprats, avantatges i inconvenients, efecte motivador, comportaments observats.* Els recursos de la Web presenten grans avantatges enfront de la metodologia tradicional, incidint notablement en la motivació, l'atenció, l'interès pel treball ben fet, l'esforç, la constància i la satisfacció personal de l'alumnat del GE, enfront dels del GC; expressant els primers la necessitat de continuar amb este tipus d'experiències d'ensenyament-aprenentatge en el futur.

*3. Els espais escolars i la seua incidència en el treball dels alumnes.* En el cas dels alumnes del GE del centre d'Educació de Persones Adultes de Santa Fe podem afirmar que l'espai ha condicionat els resultats finals, atés que l'aula d'informàtica, a més, s'empra com a aula per a altres grups (alfabetització i neoelectors i Prova per a l'accés a la Universitat), reduint considerablement els temps en què l'alumnat pot accedir a Internet.

*4. Tipus d'activitats: procediments emprats, tipus d'exercicis més freqüents.* Per al desenvolupament del mòdul (1) es presenta el tema al GE i al GC, (2) indicant-li als alumnes del GC la bibliografia a emprar, (3) mentre que al GE se li recorda com realitzar la recerca d'informació amb Internet Explorer, guardar i imprimir les troballes, etc. (4) El GE empra a més altres programes informàtics com Microsoft Word per a la confecció del treball final.

*5. Processos d'aprenentatge: estratègies que es van emprar per a la resolució dels problemes plantejats, aspectes depresos, descobriments realitzats, metes aconseguides, dificultats trobades i aspectes no depresos.* La major dificultat es relaciona amb la quantitat d'informació (conceptes i coneixements) a adquirir en poc de temps i la falta de pràctica per a la navegació en la www, en el cas dels alumnes del GE. No es van poder realitzar experiències de comunicació síncrona (IRC), resolent-se els problemes presentats amb la col·laboració del professor a través de les seues indicacions i orientacions.

**V 13. Temps emprat** en el desenvolupament del mòdul. Cal tindre en compte, com s'ha dit més amunt, que es dediquen les dues últimes sessions del mes de juny, ço és quatre sessions en l'aula d'informàtica, el que ve a suposar unes 6 hores.

**V 14. La motivació.** En relació amb la motivació s'analitza l'interès, l'atenció, l'esforç, la constància i la satisfacció global de l'alumne, aconseguint els següents resultats:

|                    | GE | GC |
|--------------------|----|----|
| Interès            | 5  | 5  |
| Atenció            | 5  | 4  |
| Esforç             | 5  | 3  |
| Constància         | 5  | 3  |
| Satisfacció global | 5  | 3  |
| MITJANA            | 5  | 4  |

**V. 15. Avaluació (processual):** *avaluació del treball realitzat, valoració global i comentaris comuns a totes les tasques i exercicis en cada mòdul:* En general es pot qualificar com a positiva l'experiència i el treball desenvolupat pels alumnes del GE ja que tots estos alumnes són capaços de navegar per la xarxa, buscar amb l'ajuda de buscadors, guardar en carpetes les pàgines Web que contenen informació relacionada amb el tema estudiat per a navegar per elles posteriorment ( *OFF-LINE*).

## Resultat de les variables de producte

**V 16.1. Creences personals,** idees prèvies, conceptes i experiències:

|                                    | GE | GC |
|------------------------------------|----|----|
| Utilitat en el centre              | 5  | 3  |
| Utilitat per al futur              | 5  | 4  |
| Facilita el treball                | 4  | 2  |
| Reemplaçarà el professor           | 3  | 1  |
| Aula d'ordinadors                  | 4  | 3  |
| Internet                           | 5  | 3  |
| Substituirà els llibres de text    | 3  | 1  |
| Substituirà els periòdics          | 4  | 1  |
| Substituirà els llibres de lectura | 1  | 1  |
| Importància del PC                 | 5  | 4  |
| Treballar al centre                | 5  | 2  |



**Avantatges de treballar amb Internet:** La confecció de treballs d'investigació amb l'ocupació d'Internet és més ràpida que la realitzada amb una metodologia i recursos didàctics tradicionals, podent-se disposar de major informació que amb el maneig de les fonts tradicionals, en menor temps i sense haver de desplaçar-se als centres de documentació; al mateix temps que es pot disposar de distintes fonts d'imatges (sonores, visuals, etc.) i de text, podent-se combinar a voluntat per a obtenir documents intuïtius, flexibles, dinàmics, etc.

**Inconvenients:** la confecció del tema no segueix el mateix ritme que els processos d'integració de coneixements en la xarxa cognitiva de l'alumnat, encara que s'establixen relacions entre distints conceptes amb major facilitat i menor esforç que amb l'ocupació de recursos i metodologies tradicionals. L'excés d'informació pot dispersar l'atenció dels alumnes i els pot portar a situacions de confusió i aleshores no saben cap on dirigir els seus passos en les WWW (naufragi), què buscar, etc., si no es compta amb l'ajuda del professor. Aquest tipus de treballs requereix que l'alumnat abans posseïska una formació en el mitjà suficient que li permeti el maneig de processadors de text, d'imatges, navegadors, etc. així com el fet de posseir habilitats relacionades amb el llenguatge verbal i no verbal.

**V 16. Formació final en el mitjà.** Quant a les opinions, els alumnes es troben satisfets amb el treball realitzat, fonamentalment per haver pogut participar en una experiència relacionada amb l'ús de les noves tecnologies de la informació i la comunicació. En relació al progrés, l'aprenentatge es produïx ràpidament.

**V 17. Resultat de la qualitat dels treballs** (Escala d'1 a 5).

|                      | GE | GC |
|----------------------|----|----|
| Presentació          | 4  | 3  |
| Cohesió i coherència | 4  | 3  |
| Creativitat          | 3  | 1  |
| Fonts de consulta    | 4  | 2  |
| Altres habilitats    | 3  | 2  |

**V 18. Aprenentatge de conceptes.** (Escala d'1 a 5).

|                     | GE | GC |
|---------------------|----|----|
| Valoració del resum | 4  | 3  |

**V 19. Desenvolupament de capacitats.** (Escala d'1 a 5).

|                                                                                            | GE | GC |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|
| Plantejament de problemes.<br>Aplicació de les troballes a<br>altres situacions semblants. | 5  | 5  |

|                                                            |   |   |
|------------------------------------------------------------|---|---|
| Solució de problemes                                       | 4 | 3 |
| Classificació de fets.                                     | 5 | 3 |
| Elaboració d'esquemes.                                     | 1 | 1 |
| Representació gràfica de dades.                            | 1 | 1 |
| Valoració crítica de fets,<br>Expressió de punts de vista. | 4 | 4 |
| Resum de fets rellevants.                                  | 3 | 2 |

### Conclusions finals sobre l'ús d'Internet en l'educació de persones adultes

1. *Coneixements, idees i creences dels alumnes.* Com es pot comprovar a través dels resultats obtinguts a través de l'enquesta de sondeig previ a la posada en marxa de la investigació (en educació de persones adultes), vam observar que les opinions i les creences sobre l'ús d'Internet es manté, sent molt útil per al 100% dels alumnes del GE, mentre que el 20% dels alumnes del GC no contesten. Així mateix, consideren molt important comptar amb coneixements bàsics d'informàtica que els permeten l'accés als nous canals d'informació.

2. *Localització de fonts d'informació amb ajuda de les NTIC.* La facilitat per a la localització de la informació no ha comportat grans dificultats, atès que el maneig del navegador i l'ús dels buscadors (Google, Yahoo, etc.) ajuda els alumnes a resoldre situacions problemàtiques relacionades amb l'accés a continguts relacionats amb el mòdul treballat (Educació per a la pau).

3. *Dificultats relacionades amb l'ocupació i el maneig del mitjà (Internet).* Una vegada localitzada i seleccionada la informació, ésta és emmagatzemada, fet que permet reutilitzar-la posteriorment, imprimir-la, exportar-la i importar-la, etc. no es pot parlar de l'existència de problemes ja que aquells que s'han plantejat van ser resolts sobre la marxa.

4. *Dificultats relacionades amb les llengües estrangeres.* La informació trobada en altres llengües distintes a l'espanyola va suposar un problema, ja que els alumnes del GE no tenien coneixements d'altres idiomes i atès que el temps era escàs no s'introdueix els alumnes en el maneig de traductors de pàgines Web. Tal vegada, esta línia supose la solució per a resoldre els problemes de comprensió en els casos en què els i les alumnes posseïsquen dificultats per a l'adquisició o l'accés a coneixements expressats en llengües estrangeres; per això, es proposa per a futures innovacions curriculars i investigacions l'ús de programes informàtics traductors i pàgines Web dedicades a la traducció. A més, proposem (1) la inclusió de la llengua estrangera en el primer nivell de l'educació de persones adultes i (2) el desenvolupament d'aplicacions informàtiques, promogudes des de les institucions educatives superiors que contribuïsquen a minimitzar la problemàtica de comprensió relacionada amb la falta de domini d'altres llengües.



5. *Ús d'Internet i l'aprenentatge de continguts.* L'estudi del mitjà Internet va estar condicionat pel poc de temps i l'escàs nombre de sessions emprades, la qual cosa va donar lloc a no poder emprar recursos síncrons com l'IRC i asíncrons com els llistats de distribució de correu i les NEWS, per això es proposa per al curs següent la presentació de continguts relacionats amb els recursos citats per a facilitar la interacció amb altres persones del mateix centre i d'altres per a contribuir a la construcció/reconstrucció col·laborativa del coneixement.

6. *Actituds i valors.* La col·laboració desenrotllada durant la fase d'indagació i descodificació de la informació ajuda a desenrotllar actituds positives cap a la cooperació i la col·laboració entre iguals, lluny d'actituds competitives, individualistes i egocèntriques. En no plantejar-se conflictes derivats de la relació interpersonal i en haver desenvolupat activitats de forma cooperativa, pensem que és possible en l'educació de persones adultes el treball i l'adquisició / reforçament de valors tals com la tolerància, la solidaritat, la cooperació, el respecte cap als altres i les seues idees, etc.

7. *Destreses i estratègies.* L'ocupació de les NTIC va facilitar el desenvolupament i materialització de les experiències d'ensenyament-aprenentatge, a un ritme més elevat que les que van tindre lloc amb una metodologia tradicional, però hem de ressenyar que l'excés d'informació trobada en Internet sobre un mateix tema; així com la qualitat de la mateixa (no tota la informació trobada és igual de valuosa) pot actuar com distractor. Una altra dificultat pot trobar-se en els mateixos itineraris de lectura seguits, de forma individual per l'alumne, sent possible el fet que els camins seguits finalitzen amb l'adquisició de la informació buscada o al contrari en estats de frustració en el cas contrari, podent incidir en desmotivació i la pèrdua de l'interès. Per això, creiem de vital importància la supervisió del professor per a atendre —com a orientador i guia— les necessitats plantejades i la resolució de problemes relacionats amb l'ús del Programari o dels recursos d'Internet més que com a transmissor de coneixements, per això, proposem l'ocupació d'una metodologia integradora d'aspectes propis del treball inductiu i deductiu.

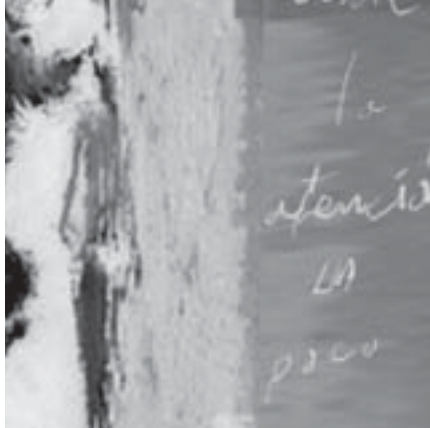
### **Prospectiva investigadora**

Per a futures investigacions relacionades amb l'ocupació d'Internet en educació de persones adultes, creiem interessant indagar sobre:

1. L'aprenentatge basat en el treball col·laboratiu i les TIC.
2. La confecció de materials didàctics multimèdia i hipermèdia a partir del treball cooperatiu d'alumnes i professors del mateix centre o intercentres.
3. L'aprofundiment en l'estudi de la importància dels recursos síncrons i asíncrons d'Internet per a l'estudi dels temes transversals.
4. El teletreball i el desenvolupament d'experiències d'ensenyament-aprenentatge amb la coincidència d'alumnes i professors en el temps i/o en l'espai i les no presencials en les quals no coincidència en l'espai i en el temps siga una característica.

## **Bibliografia**

- ADELL, J. (1996): "La navegación hipertextual en el www: implicaciones para el diseño de materiales educativos". En Salinas, J., Cabero, J., Cebrian, M., Lascertales, F., Martínez, F. y Sureda, J. (eds).
- BARRIUSO, O. (1999): "Escuela virtual". *Ideal*, 27 de marzo de 1999, pàgs. 2-3.
- BELMONTE, M. R. y BOSCO, J. (1999): Internet en la educación abierta y a distancia: El proyecto "Piniocchio". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 274, noviembre.
- CABERO, J. et al (1999): Nuevas tecnologías en la formación flexible y a distancia. Universidad de Sevilla.
- DOMINGO, J. (1994): "Integración de los temas transversales en un enfoque globalizador". En *aula de innovación educativa (educar desde la transversalidad)*. Núm. 32.
- FERNÁNDEZ, E. (1999): "Cómo buscar información en Internet". Ed: Anaya Multimedia.
- PEÑA, R. (1999): La educación en Internet (Guía para su aplicación práctica en la enseñanza). Edit.: Inforbook's ediciones.
- PIÑERO, A., VIVES, N. (1999): "La comunicación global". *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 258, mayo. Pàg. 54.
- TRIPERO, T. A. (2000): "El lugar de los profesores en la sociedad de la información". *Escuela española*, Núm. 3442, P. 334.
- VALOR, C., MADRID, D., LÓPEZ, F., GARCÍA, F. A., GALERA, J. L. y SÁEZ, M. (Edits.) (2000): Internet en la escuela: Estudio de casos. Granada.



## *Llibres*

### EDUCACION PERMANENTE I EDUCACIÓN SOCIAL. CONTROVERSIA Y COMPROMISOS

Josefa Cabello

Archidona, Aljibe, 2002, 350 ps.

Per als qui treballem en el món del social educatiu, i dins d'este en eixe vast continent de l'educació permanent, el nom de l'autora resultarà familiar.

Les reflexions de Josefa Cabello són rebudes amb expectatives ben fundades: les quals vénen avalades per una trajectòria que comença a ser dilatada i que materialitza molt bé els

traços que donen nom al subtítol de la seua obra, controvèrsies i compromisos.

Però no se'm malinterprete. Amb el primer no es vol dir que l'autora siga una polemist, sinó que no eludix, sempre que siga necessari, la discussió viva, el debat obert, la dialèctica o la dialògica ben temperada.

I que per això mateix aposta, amb la mateixa vehemència, pel consens en tant que via necessària per a tendir ponts entre posicions divergents, com pel disens per a defensar i compartir les pròpies conviccions.

El segon traç, sens dubte, aclarix

el primer. En el que jo conec, els compromisos de Josefa Cabello tenen a veure amb la seua manera d'explicar i de comprendre el món, allò que Max Weber sintetitzava en la fórmula d'explicació comprensiva.

La seua manera d'abordar el món és la seua manera de mirar el món, una mirada que intervé en allò que mira, que és reflexiva no per ser reflex de, sinó per considerar-se part de quant mira, i en eixe sentit es convertix en particip, participativa, part activa i no passiva.

I açò ha de veure, i molt, amb l'obra que ens ocupa. Amb potser

massa freqüència les recensions de llibres corren el perill de convertir-se en exercicis gratuïtament laudatoris. No crec, i no vull, que este siga el cas.

Però em tem que, fins i tot procurant un exercici de contenció, el corollari serà merescudament elogios. Per a mudar el que pot passar per una mera opinió personal en un judici raonat és necessari apel·lar als arguments, que són alguns dels sòlids materials en què es basa el coneixement.

Anem amb ells, puix.

En primer lloc ens trobem amb una obra major, amb una obra de referència, en el seu sentit més literal. L'assaig que la lectora o el lector té en les seues mans es desplega tant en amplitud o extensió com en profunditat o intensió.

Al llarg dels huit capítols, l'autora ens va mostrant i demostrant les múltiples maneres d'entendre la utopia com a possibilitat. En la introducció Josefa Cabello anticipa de manera sumària el contingut de cadascun d'estos capítols, que comencen oferint una perspectiva historico-social (després dinàmica) de l'educació permanent, passant per les conceptualitzacions, investigacions i innovacions, concrecions o realitzacions, consideracions sobre els àmbits d'intervenció o sobre la naturalesa de l'aprenentatge adult, fins a un apartat final sobre les relacions entre educació social i educació permanent.

L'assaig de Josefa Cabello, en segon lloc, és una miqueta més i diferent que un manual a l'ús. Solc utilitzar la metàfora del "mapa" per a referir-me a la representació d'un territori disciplinar. Doncs bé, este assaig és un mapa, però no es reduïx a una bona cartografia de l'educació permanent i de l'educació social, el que ja de per si consueix una tasca encomiable.

És, a més de descriptiu, propositiu. O dit d'una altra manera, és no sols orientatiu, sinó constructiu. Proporciona, en este sentit, tant elements per a la reflexió com una guia per a l'acció.

En tercer lloc, la lectora o el lector que vulga disposar d'una informació clara i distinta, seguint l'ideal cartesià, sobre l'educació permanent, de l'educació de persones adultes i de l'educació social, trobarà en estes pàgines una eina valuosa, un exercici de síntesi que no és més que una il·lustració de l'experiència plural de l'autora en el camp.

Portar a terme projectes de síntesis comprensives com este en l'actualitat li conferix un valor afegit, si es té en compte el domini dels discursos fragmentaris, trencats, des de certa postmodernitat que es jacta de la fi dels grans relats a costa de recollir els seus fragments.

Les síntesis a què em referisc no tenen el propòsit de ser omniabastants

ni omnicomprendivas, sinó que més prompte sorgixen com resultat d'eixe incessant moviment dialèctic —moviment del pensar i del fer— entre la tesi i l'antítesi, i que genera noves contradiccions, noves controvèrsies, nous compromisos.

Especialment interessants resulten, des d'esta òptica, alguns apartats en els quals l'autora elabora un catàleg de problemàtiques i d'alternatives en educació permanent, avançant tendències en els nous escenaris socials i en els desafiaments que comporten.

Josefa Cabello ha complit àmpliament, sens dubte, amb la pretensió de "haver contribuït a ampliar les concepcions, les habilitats i les oportunitats de transformar la societat com a Educadors Socials, recolzats en la filosofia i en la praxi de l'Educació Permanent, però sabent distingir, com ens suggeria Gelpi els principis dels "sabors i colors que ens enganyen".

L'autora ha distingit molt bé eixos sabors i colors, fugint, per exemple, de les trampes que tanquen els discursos pesats i interessats de la qualitat i carregant les tintes, en canvi, en allò que de veritat paga la pena: l'aposta per la intervenció per a la transformació social.

També la bibliografia mereix un capítol a banda. Amb prop de mil entrades, no sols els lectors llecs o els professionals del camp compten amb un

catàleg de valuoses referències, sinó que aquells investigadors que vullguen elaborar un projecte o un informe sobre les qüestions que ací s'aborden hauran necessàriament d'acudir a este compendi bibliogràfic.

El mèrit d'este últim apartat del llibre residix tant en la profusió de títols com en la seua obertura disciplinar, de manera que ací reconeixem i descobrim fonts del ram en la seua major part, però també títols procedents de la sociologia, la psicologia o la filosofia.

A més, sense obviar aquells títols que podem qualificar de "clàssics", la bibliografia té una clara voluntat d'actualització, centrant-se en un període que abraça des de l'última dècada fins a les més recents publicacions.

En un recent fòrum en què vaig poder coincidir breument amb l'autora, vaig manifestar públicament el meu pessimisme davant dels avanços de l'educació de persones adultes en el context de l'era conservadora.

Alguns treballem en eixe terreny sembrat d'incerteses que és l'educació des de l'escepticisme actiu, no sé si malgrat, o gràcies a esta lluita esceptica contra l'escepticisme. Tampoc estic del tot segur que la lectura d'este llibre em faça un poc més optimista, però del que sí que estic segur és que les conviccions de l'autora, lliçons que ara també faig meues, han contribuït

a guiar-me, com la lletra de la cançó, a la pròxima estació: esperança.

I finalment, per a ajudar i ajudar-nos a entendre la utopia com a possibilitat és necessari el treball conjunt dels conceptes (les idees), els perceptes (les visions) i els afectes (les emocions).

Este llibre recull i ens regala un ampli cabal de tots ells. La coincidència de l'interès vital de l'autora amb el seu treball públic ens contagia el desig per arribar a les vores de la utopia. Eixe desig, s'està manifestant de maneres molt diverses, quotidianes, enllaçades (enredades).

Exemples històricament inèdits, molt recents, creixents, inaturables malgrat tot, no ens han faltat ni han de faltar d'ara endavant. Contra tota ignomínia (i després direu que només som sis), un 15 de febrer ha de romandre en la nostra memòria per a recordar-nos que una altra hi ha utopies raonables i realitzables.

Els educadors socials i els treballadors culturals en general tenim al nostre abast una completa guia per a la tasca que dona sentit al nostre ofici: la construcció d'una societat emancipadora.

Pepe Beltrán

CONSTRUINT CIUTADANIA  
AA. VV.

Les investigacions participatives prenen cada vegada més centralitat en l'àmbit de les apostes progressistes. A propòsit dels Pressupostos participatius, Agendes 21, Plans Estratègics, Diagnòstics Rurals Participatius, etc.

El debat s'ha anat generalitzant, i noves tècniques han vingut requerint d'una fonamentació teòrica i pràctica major. Esta col·lecció que comentem tracta de cobrir aquest buit en llengua castellana.

Dos nous volums de la sèrie "Construint ciutadania" han estat editats recentment (IEPALA Editorial-CIMAS, 2002 a Madrid i Nordan Comunidad, 2003 a Montevideo). Eixos dos nous volums constitueixen el tercer i quart d'una sèrie promoguda per la xarxa de Màsters en temes de Participació i Desenvolupament Local en tot l'estat (Barcelona, Sevilla, Tenerife i Madrid) i amb presència en forma telemàtica a Llatinoamèrica que coordina Tomás R. —Villasante; aquestes noves edicions vénen a continuar una sèrie dedicada a l'anàlisi i reflexió des de la pràctica de les metodologies participatives d'investigació acció social.

Des de l'any 2000 ("La investigació Social Participativa. Construint Ciutadania 1". El Viejo Topo, Barcelona) s'ha anat editant un llibre per any amb una vocació comuna: la

de servir de manual (sempre obert) sobre metodologies dialèctiques. La sèrie ocupa eixe espai intermedi entre la reflexió epistemològica pura d'orientació acadèmica i el manual sobre tècniques participatives tipus d'animació sociocultural; més prompte dóna coherència i fonamenta les pràctiques acció-reflexió-acció unint epistemologia, metodologia i tecnologia participativa en una orientació conjunta.

A excepció del volum 4 ("Subjectes en Moviment. Xàrcies i Processos Creatius en la Complexitat Social", 2003), els tres previs són compilacions de diversos autors. L'estructura que segueixen és semblant: en una primera part es toquen temes relatius a la reflexió sobre les metodologies participatives i en una segona es tracten experiències concretes que han tingut com a punt comú el fet d'estar orientades per un procés d'acció-reflexió-acció.

Eixos tres primers volums ( dels quals s'acaba de llançar la segona edició del número 1 "La Investigació Social Participativa"), toquen temes com les fases de la investigació participativa (Joel Martí), la fonamentació de les metodologies dialèctiques (Tomás R. Villasante, Manuel Muntanyés), les xàrcies socials (Pedro Martín i Francisco Javier Garrido), els Tallers de Creativitat Social (Tomás R. - Villasante), l'anàlisi dels discursos per

al Desenrotllament Local (Manuel Muntanyés), la Planificació Integral, l'avaluació participativa, etc.

En les segones parts d'estos tres volums es tracten experiències del Tercer Sector. Moviments Socials i Institucions / Organitzacions en temes d'Economia Social, Formació, Planificació Comunitària (per exemple el cas de Trinitat Nova a Barcelona) i el volum 3 dedicat íntegrament als Pressupostos Participatius (els casos de Caps de Sant Joan, Còrdova, Pont Genil i Robí en l'estat i de Yecapixtla a Mèxic).

El volum 4 té un format i contingut diferents. Es tracta d'una compilació d'articles teòrics i de fonaments que Tomás R.-Villasante va escriure des de 1990 a 1999. Aquest llibre té quatre parts. La primera es dedica a la Teoria de Xàrcies Socials, la segona al debat sobre temes de Jesús Ibáñez, la tercera a innovacions sobre Moviments Socials i la quarta a aportacions pràctiques al debat de la Complexitat.

Si hi ha alguna qüestió podríem dir d'aquesta sèrie com tal és que en alguns moments es torna un poc repetitiva. El fet que cada article estiga escrit per un autor diferent incidix en la justificació per part de cadascun dels autors d'una justificació epistemològica.

I justament això és comú en quasi tots els articles, pel que eixa justificació acaba per repetir-se i d'ací que resulta un poc reiteratiu. No obstant això de mateix element dóna a cada

Tom una autonomia suficient com per a poder manejar-se d'un en un.

Ens trobem davant de les aportacions de l'Acadèmia, els Moviments Socials i altres Organitzacions per a una forma d'entendre la investigació social com a forma de construcció col·lectiva de coneixement, com a potenciació de la creativitat de les xàrcies en cada context.

Esta sèrie ve a sistematitzar les reflexions que sorgixen entorn d'estes pràctiques donant un pas avant en l'aprofundiment d'esta línia.

Vera Bartolomé

#### Col·lecció *Construint Ciutadania*

TOMÁS R. VILLASANTE, MANUEL MUNTANYÉS, JOEL MARTÍ (Coords.) (2000) *La investigació social participativa. Construint ciutadania 1*. El Viejo Topo. Barcelona.

TOMÁS R. VILLASANTE, MANUEL MUNTANYÉS, PEDRO MARTÍN (Coords.) (2001) *Pràctiques locals de creativitat social. Construint ciutadania 2*. El Viejo Topo. Barcelona.

TOMÁS R. VILLASANTE I FCO. JAVIER GARRIDO (Coords) (2002) *Metodologies i presupuestos participatius. Construint ciutadania 3*. IEPALA Editorial-CIMAS. Madrid.

TOMÁS R. VILLASANTE (2002) *Subjectes en moviment*. Nordan Comunidad-CIMAS. Montevideo.

PENSAR LA PRÁCTICA PARA TRANSFORMAR LA. FREIRE Y LA FORMACIÓN DE EDUCADORES ADULTOS

Miguel Escobar Guerrero  
Diálogos. L'Ullal Edicions.  
Xàtiva. 2001

En un món saturat d'informació en què les nostres capacitats de comprensió i sensibilitat troben cada vegada més dificultats per a desenrotllar-se i per tant el cost per a mantindre el pensament crític és molt major que en altres èpoques, resulta molt gratificant comprovar que des de llocs tan llunyans en la geografia però tan pròxims en humanitat, se'ns mostre que no sols és possible encara construir espais educatius en què professors i alumnes assumisquen la responsabilitat d'analitzar les seues pràctiques escolars i socials, sinó el que és més important, siga possible posar en marxa processos educatius de caràcter interrogatiu i problematizador orientats a vincular pensament i acció, i a obtindre d'eixa vinculació un coneixement viu capaç de fer front, tant als reptes de la vida social com al propi desenrotllament personal.

Vivim paradoxalment en una cultura de silenci i aïllament: a majors possibilitats per a la distribució d'informació, quants més mitjans tenim per a comunicar-nos, menys hem de dir, menys coneixement som capaç de processar i menys necessari ens resul-

ta la trobada i la comunicació. Plens d'ingents quantitats de dades, colonitzats per un model cultural que identifica el virtual i visual amb el real i la veritat, Miguel Escobar ve a plantejar-nos que la nostra vida escolar quotidiana és possible refundar-la i reconstruir-la en funció d'arguments que poden i han de ser renovats, per a això haurem de dotar-nos d'una metodologia capaç de ser reinventada contínuament, ja que en cas contrari, no seria possible donar respostes concretes a necessitats concretes.

No es tracta ací, segons el propi autor ens confessa, de la recerca d'un mètode universal, ni de bon tros de trobar un receptari per als consumidors de pedagogia, sinó més prompte de tot el contrari. Si tota experiència és el fruit d'uns actors i unes condicions socioculturals concretes, és obvi que donat el seu caràcter històric no pot ser trasplantada, no obstant això sempre hi ha la possibilitat d'analitzar-la, no com una cosa donada i aliena a la nostra realitat sinó com alguna cosa viva i vinculada al nostre projecte vital, i esta possibilitat residix en el que Freire ens ha donat a conèixer com "Pedagogia de la Pregunta" i Miguel Escobar ens l'oferix com "Metodologia per al rescat del quotidià i de la teoria en els processos educatius" la finalitat última dels quals residix a fer front a la domesticació i l'alienació en la perspectiva de la construcció

del subjecte en la transformació de la societat.

Miguel, igual que molts altres innovadors, parteix en primer lloc d'un diagnòstic de la realitat, d'una anàlisi de les necessitats dels subjectes que intervenen en el procés educatiu, diagnòstic que no realitza especulativament en el silenci dels seus despatx, sinó per mitjà del diàleg, el debat i la participació amb els seus alumnes.

Encara que l'experiència que ens mostra està referida a àmbits universitàriament i concretament a estudiants de Psicologia i Pedagogia de la Universitat Autònoma de Mèxic, la seua anàlisi pot fàcilment contrastar-se i compartir-se amb el que succeïx en les nostres facultats de Ciències de l'Educació i en totes les institucions educatives en el seu conjunt.

A este respecte, l'autor ens il·lustra la situació real de les nostres pràctiques pedagògiques amb un gràfic exemple, assimilant-les al que denomina com "pràctiques nutricionals", en les quals la funció principal del professor consistix a donar de menjar als alumnes (persones menjadores) un menú que no han escollit, de tal manera que puga garantir-se que tots mengen (es "traguen" el programa sense piular), ordenadament (en unitats seqüenciades: aperitiu, primer, segon i postre) i facen una bona digestió (realitzen activitats de resum i recapitulació).

Amb esta metàfora se'ns recorda que la nostra realitat educativa quotidiana, està caracteritzada per la presència de la figura d'un professor que és el propietari del programa, les unitats, els mètodes i l'avaluació, és a dir, en nom d'unes suposades competències professionals exclusives, té el poder que atorga la propietat privada dels mitjans de producció educativa, mentre que els alumnes, per ser els desposseïts, la seua funció bàsica consistix a adaptar-se, conformar-se o resignar-se a l'imperi de qui ostenta la propietat de dits medis.

De fet i en la pràctica habitual de les nostres escoles, instituts i universitats, l'única demanda que es fa als alumnes és l'obediència i submissió als procediments establits per a les avaluacions, procediments que només en molt comptats casos es constitueixen en mitjans per a millorar l'aprenentatge i els processos educatius, sent en la majoria procediments sancionadors dirigits a obtindre dels alumnes conformitat i submissió, pur reflex en suma dels mecanismes de dominació en les societats de lliure mercat.

És possible subvertir este ordre? És possible, construir i aplicar mètodes i procediments que facen visible en el quotidià l'absència de relacions de dominació? És possible concebre una metodologia pedagògica coherent amb els fins educatius pretesos? És més: És possible una metodologia

que al mateix temps siga mitjà i fi educatiu?

El camí a recórrer és sens dubte difícil, sobretot si tenim en compte que la gran majoria dels professors hem estat educats en la "Pedagogia de la Resposta", hem estat formats en una concepció de l'educació i de l'aprenentatge basada en el desenrotllament de la capacitat de repetir respostes donades i conegudes per endavant a preguntes que altres han formulat per nosaltres i en les quals no hem intervingut per a res.

No obstant això, a esta "Pedagogia de la Resposta" la missió última de la qual és l'obtenció d'obediència, pot i ha d'oposar-se-li una altra pedagogia capaç d'interrogar-se per l'acció concreta en l'aula i per les pràctiques individuals i socials de professors i alumnes. Pot oposar-se-li una altra pedagogia que qüestione les rutines escolars i els supòsits donats i heretats per endavant que es presenten com naturals i volguts per Déu, la qual cosa necessàriament ens portarà a preguntar-nos també per la funció educativa i social de professors i alumnes, així com per la pertinència i adequació de fins, objectius, mètodes i mitjans.

Es tracta en suma d'una pedagogia que es fa preguntes radicals que posen al descobert els perjudicis i beneficis, els avantatges en insuficiències per als afectats d'un model esco-

lar que "**imposa un sol rostre als educands**" en quant que la tasca dels alumnes no és una altra que la de sotmetre's a les regles establides per a arribar a les credencials necessàries per al llibre? Intercanvi en el mercat, regles en què subjau una racionalitat epistemològica que anteposa el valor de canvi al valor d'ús.

La fi principal d'una "**Pedagogia de la Pregunta**" i d'una metodologia capaç de construir coneixement a partir de l'anàlisi de les pràctiques quotidianes posseïx per tant una doble finalitat. D'una banda facilitar el canvi i el desenrotllament personal en el sentit d'exercitar el nostre pensament interrogatiu i crític estimulants les nostres capacitats creadores respondent amb alternatives de millora.

Però per un altre es tracta també de potenciar la coherència personal i el compromís amb valors, o si es preferix l'adquisició d'actituds capaces de descobrir teories més explicatives que servisquen per a construir situacions més satisfactòries, perquè com assenyala Freire, la crítica al sistema escolar no es reduïx a problemes tècnics o professionals, sinó que necessàriament ha d'estendre's al sistema social en el seu conjunt.

Per a materialitzar estos fins i en l'escenari d'una aula de formació de professionals de l'educació, com ho és la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Mèxic,

Miguel Escobar ens fa una suggeridora proposta metodològica que planteja en tres moments: un plantejament inicial dirigit a observar i a reflexionar sobre les discrepàncies entre l'estat actual de la realitat, la vida quotidiana dels alumnes i l'estat desitjat o somiat; una anàlisi concreta de les relacions entre els elements del procés educatiu (professors, alumnes, continguts) identificant aquelles paraules o frases que permeten objectivar i interpretar dites relacions i finalment un tercer moment en què s'intenta "**rescatar la teoria**" és a dir desvelar el que apareix ocult en les nostres pràctiques educatives i socials, a fi de fer un tipus de lectura diferent que ens apropa a un coneixement més complet i objectiu tant de les nostres pràctiques, com del context i de nosaltres mateixos.

En resum es tracta d'una excel·lent i senzilla obra que ve a mostrar-nos que el saber acadèmic no sols és un saber mort i descontextualitzat, sinó que està presidit pel divorci entre pensament i acció i que perquè els processos de formació professional docent siguin realment formatius tenen necessàriament han de partir de l'anàlisi i la reflexió col·lectiva de les nostres pràctiques, d'allò que fem en el quotidià, la qual cosa a la fi vindrà a també a ensenyar-nos que no podem educar, no podem millorar el nostre exercici professional com a do-

cents, si al mateix temps no ens impliquem en processos personals de transformació que aporten una major coherència a les nostres accions i un major grau de responsabilitat en el servei i l'ajuda als nostres alumnes.

*Juan Miguel Batallero Navas*

LA REVOLUCIÓN ÉTICA  
Carlos Núñez Hurtado  
Diálogos. L'Ullal Edicions.

Davant del fet que el 20 % de la població mundial rica posseïska huitanta-dos vegades més riquesa que un altre 20 % dels països més pobres o davant de la realitat que el total de les dos-centes vint-i-cinc majors fortunes del món siga equivalent al 47 % de la població del planeta, té l'educació alguna cosa a dir i alguna cosa a fer?

Té sentit continuar amb el paper domesticador, burocràtic i credencialista de les institucions educatives sabent que pertanyem a eixe 20 % de països industrialitzats i que el nostre estil de vida està molt allunyat d'eixes realitats de misèria als països d'Amèrica Llatina?

Necessitem una revolució ètica?

Per on han d'anar les nostres passes? Com ha de ser el nostre compromís? Com resoldre els problemes de coherència? Sempre ha succeït: grans unitats i convergències en solemnes principis han conduït a divergències majúscules i minúscules en els mètodes i els procediments, les quals han posat de manifest que aquelles convergències i consensos no eren tals ja que **«les qüestions de forma no són merament formals sinó que tenen dins, en les formes pràctiques de ser realitzades, la mostra de l'ètic i dels sentits amb què són realitzades.**

***El Per a què? I Per a qui? De la posició adoptada en cada moment concret***» i per tant les estratègies, els mètodes i els procediments mai són neutrals i sempre prefiguren, per molt que pretenguem ser tecnològicament objectius, el fi i les metes anunciades i és ací on radica una de les qüestions fonamentals de l'educació del nostre temps: Prefiguren les estructures i superestructures educatives el fi anunciat?

Poden veure les finalitats de l'educació en l'organització escolar i en la pràctica quotidiana de les nostres escoles?

Davant de la pèrdua incessant de drets humans, socials i polítics i la progressiva desaparició del paper benefactor i compensador dels Estats o davant de l'imperi de la mà invisible del mercat i la dominació hegemònica d'un model civilitzador que destrueix la naturalesa i posa en perill la supervivència de l'espècie humana en el planeta és necessari que ens fem estes preguntes i analitzem les pràctiques pedagògiques de les nostres institucions educatives per a veure si es corresponen amb els valors que anuncien en els seus principis?

No tenim dubtes que este llibre, no sols oferix pistes per a contestar estes preguntes per a una educació entesa en clau de responsabilitat social, sinó el que és més important: en la seua contribució a l'aclariment de

les funcions socials de l'educació que interpel·la la nostra consciència per a plantejar-nos i fer-nos veure les distàncies que cadascú de nosaltres recorrem entre el que pensem, sentim, diem i fem i en eixa mesura, el conjunt de l'obra es constituïx en un profund i actual tractat d'Ètica.

Submergits en el que l'autor denomina com "**cultura de la normalitat**", aquella que no es sorprèn de res i en la qual ha desaparegut la capacitat d'indignació, de lluita contra la injustícia i fins i tot de compassió, i dominats per la "**cultura del cinisme**", aquella que accepta la mentida, el doble llenguatge o les promeses incomplides com a forma d'acció habitual en les relacions socials i en les institucions polítiques, cada vegada ens resulta més patent la necessitat de plantejar-nos un canvi profund des d'allò personal i familiar fins a allò social, polític i estructural, un canvi d'eix fonamental del qual residisca en la recerca i construcció permanent de la coherència i l'ingredient essencial de la qual siga l'educació, un canvi que afecte les nostres conviccions més profundes, però sobretot les nostres actituds i pràctiques concretes i quotidianes, i eixe canvi no seria un altre que el de "**la revolució ètica**".

Esta revolució ètica, que en realitat no és més que un tornar a la senda dels grans valors com la justícia, la llibertat, la veritat o l'amor des d'una

nova òptica, posseïx una missió educativa essencial: formar la consciència dels éssers humans perquè siguen capaços, no sols de percebre la distància entre el que diuen i el que fan (pensament crític-reflexiu) sinó sobretot de fer-la cada vegada més curta en tots els àmbits de la seua vida (coherència estratègica).

Per tant es tracta d'un ampli procés de deseducació i de reeducació, és a dir, d'un conjunt d'accions dirigides a denunciar el que d'opressiu, alienant i negador de la dignitat humana hi ha en les institucions socials i en la nostra pròpia conducta, però al mateix temps a anunciar i posar en marxa, per mitjà de l'esforç i el compromís personal, projectes capaços de garantir-nos situacions vitals més dignes i satisfactòries.

Este canvi ètic i pedagògic que se'ns proposa, tal com ens detalla documentadament l'autor, arranca d'una àmplia tradició d'Educació Popular, entesa com un triangle que relaciona el compromís ètic substantiu amb el compromís sociopolític al servei de les grans majories i amb una opció metodològica que prefigura i es correspon amb els dos vèrtexs anteriors, és a dir, basada en la coherència i en el principi que els fets educatius posseïxen un caràcter paradoxal, en el sentit que educa el que es fa i no el que es diu, atès que és l'acció visible i reflexiva la que sintetitza pensaments,

sentiments i valors, i la que realment mou a altres a actuar i és ací on la figura de l'educador es desdibuixa per a convertir-se en educand, perquè a la fi els professors, encara que informem del que sabem, el que realment fem és ensenyar el que som.

I no obstant, la revolució ètica no és alguna cosa que es reduïska a l'àmbit del pedagògic sinó que va molt més enllà en el sentit que pretén involucrar-nos en el procés de construir noves formes de conèixer, deprender, créixer, transformar i comprometre'ns amb la nostra realitat més pròxima i amb el món, per a això es fa necessari tant la recerca constant de coherència com de teories de potència científica provada, capaçes d'explicar o almenys d'entendre la dinàmica històrica.

Podria dir-se que es tracta d'una nova visió de la realitat en què s'aprecien els caràcters de totalitat, multiplicitat, unitat, autoorganització, subjectivitat, sensibilitat i que es construeix de forma dialèctica per mitjà d'un "**triple autodiagnòstic**" que combina la pràctica concreta quotidiana, el que realment i efectivament fem diàriament amb altres dos elements: la interpretació del nostre context més immediat i la concepció del món que pensem com pròpia.

És per tant un procés permanent de presa de consciència sobre el nostre balanç de coherència personal que

vol arrancar del més senzill, de les xicotetes coses, del més fàcil, per a arribar així, en dialèctica amb la realitat al màxim complicat, gran, difícil i estructural.

I és a este procés d'anar a la realitat i vindre a nosaltres mateixos o viceversa, un procés en què es recupera el valor d'allò subjectiu, sentimental i espiritual i la meta del qual residix a trobar una estratègia d'intervenció social coherent i harmònica capaç de donar sentit a les nostres accions i a la nostra vida personal, el que Carlos Núñez anomena "**concepció metodològica dialèctica**".

Dit en les seues pròpies paraules: **«un procés de recerca honesta per a servir millor a aquella primitiva motivació de fer alguna cosa pels altres que en el fons no és sinó la permanent recerca per viure coherència nostre compromís ètic-vital»**

Pràcticament tot el llibre és una contínua reflexió des del pràctic de les experiències vitals de l'autor al teòric dels dos conceptes clau que recorren transversalment el conjunt de tota l'obra, Revolució Ètica i Concepció Metodològica Dialèctica, reflexió que s'estén també a conceptes tals com els de Cultura, Poder, Participació i Comunicació i que estan realment en connexió.

Així per exemple, quan parlem de cultura haurem de concebre-la no sols com a manifestacions artístiques o fol-

klòriques sinó també com aquell procés de construcció i reconstrucció permanent d'actituds, valors, codis de llenguatge o hàbits que es realitza entorn de relacions socials i comunicatives.

O quan parlem de poder en general o de poder polític en particular, no cal entendre'l com alguna cosa a conquistar, a prendre o a posseir sinó com alguna cosa a construir des d'allò social i que ha d'arrancar de la vida quotidiana de la comunitat i de les necessitats sentides per la mateixa.

És a dir, tant els processos de comunicació com els de participació estan implícits en els processos culturals i polítics.

En definitiva es tracta d'una obra ambiciosa, la contribució més important dels quals residix en l'oferiment de pistes per a trobar camins i maneres de vida més coherents i harmòniques, camins en què la distància entre o pensar, o dir i o fer no sols és mínima sinó que a més es fa diferent en cada cas, perquè la coherència no és quelcom estàtic que s'adherix a dogmes, sinó alguna cosa dinàmica que es construeix en dialèctica amb la realitat, és a dir, apostant per noves formes de pràctica social i política, però també de pràctica interior i subjectiva, perquè en suma l'educació no és una altra que la construcció permanent de la nostra subjectivitat.

Juan Miguel Batalloso Navas

## Webs

IERARN-PANGEA. Xarxa Internacional d'educació i Recerca.

**<http://ierarn.pangea.org>**

En primer lloc, i com ells es denominen, xarxa de persones ( estudiants i educadors de més de quaranta països) i després, en segon lloc, una xarxa de telecomunicacions que té entre d'altres, els següents objectius : desenvolupar relacions d'amistat entre joves de totes les nacions (...); promoure el respecte dels drets humans (...); compartir els recursos educatius més innovadors entre els diferents centres;... Que podem resumir en la participació d'individus o col·lectius de diferents procedències i cultures, encaminada a la construcció col·lectiva d'un món més responsable i solidari.

Generalitat de Catalunya.

**<http://www.xtec.es>**

Hem de destacar, de les diferents seccions que té, "Escola oberta" per la quantitat de material interactiu de suport que hi ha de les àrees educatives dels diferents nivells. També podem veure des de "webs" de centres fins a informació molt variada dels estudis no universitaris ( convalidacions, ofertes, requeriments d' accés,...).

XERP. Xarxa i espai per la renovació pedagògica. Federació de Moviments per la renovació pedagògica.

**<http://mrp.pangea.org>**

És una proposta de cooperació entre totes aquelles entitats, grups, centres i persones que treballen per la Renovació Pedagògica a Catalunya. És un espai obert de debat i reflexió. És un àmbit on podem aportar totes les nostres experiències, projectes i iniciatives de Renovació Pedagògica. Al mateix temps, trobarem documents, publicacions, biblioteca, experiències i en especial, documents de debat sobre la Llei de Qualitat. Té enllaç directe amb la Confederació de MRP's d'Espanya: <http://cmrp.pangea.org>. XTEC. Xarxa Telemàtica Educativa del Departament d' Ensenyament de la

A MANERA DE FONAMENTACIÓ PEDAGÒGICA DE LA REALITZACIÓ I PREPARACIÓ DE LES ACTIVITATS EDUCATIVES DE FORA DEL CENTRE DE FORMACIÓ DE PERSONES ADULTES I EL MATERIAL DIDÀCTIC QUE LES REFORÇA : " GUIES D'EIXIDES CULTURALS"

### Introducció

Qualsevol acció educativa deu estar inserida en una proposta pedagògica més global, en un model de racionalització destinat a justificar i per tant, guiar eixa activitat. A l'aplicar esta experiència al camp de la formació de persones adultes, implica fer una referència al projecte global de l'Educació Permanent :

"Procés integral encaminat tant a reestructurar el sistema educatiu existent com a desenrotllar totes les possibilitats d'educació fora del mateix. En este projecte, l'ésser humà és l'agent de la seua pròpia educació, per mitjà de les seua interacció permanent, de les seues accions i reflexions, tant individuals com col·lectives."

L'Educació Permanent i per tant la Formació de Persones Adultes ( des d'ací en avant FPA) trata de desenrotllar-se des de totes les dimensions de la vida i des de molts tipus d'estructures ( formals, no formals i informals):

*"La cultura, és el que cal afegir a la jornada de treball per a aconseguir una vertadera jornada de vida."*

La presentació d'este projecte de materials, realitzats des de la pràctica educativa, necessita un marc reflexiu on ubicar dita proposta, si es pretén que els dits materials guien a altres accions educatives.

És per tant necessari fer una referència a què la meua proposta, es situaria entre l'Educació no formal i l'Educació informal, depenent del grau d'intencionalitat i/o d'espontaneïtat, i la polarització que li donem, en funció dels seus múltiples variables - tipus d'alumnat, temps disponible, naturalesa del contingut a desenrotllar, lloc on es desenrotlla,... - a la nostra experiència concreta entre estos dos posicionaments educatius:

Educació no formal: Accions o procediments educatius amb caràcter estructurat, intencional, sistemàtic i amb objectius previs i definits, organitzats i desenrotllats fora del sistema escolar.

Educació informal: Accions educatives promogudes sense una mediació pedagògica explícita, que es desenrotllen de manera indiferenciada al costat d'altres processos socials, de forma espontània, a partir de les rela-

cions de les persones amb el seu entorn socioeconòmic, cultural i polític, sent no metòdiques, inconscients i no intencionades. (Tesauro de l'Educació. UNESCO).

Es tracta que la proposta de les Guies, es situen com una proposta més d'integració d'aprenentatges entre l'educació i la vida, que el quotidià tinga interseccions amb l'educació i que l'entorn social es veja com un recurs educatiu continu. Totes les experiències d'aprenentatge en la FPA, i la que propose amb estes Guies, han de contribuir a:

- Completar el quefer educatiu, que trenque amb la tradicional forma d'entendre'l entre quatre parets.
- Respondre als canvis i necessitats noves que tenen les persones adultes al llarg de tota la seua vida.
- Contribuir a totes les formes de desenrotllament de la personalitat.
- Aconseguir una educació integral que tinga en compte l'empatia, el coneixement, la creativitat,... cap al medi on viu el subjecte humà a qui va dirigida esta activitat educativa.
- Reforçar la identitat cultural

pròpia com a aportació a una societat multicultural.

En resum:

"Els fins de la FPA pivoten entorn de l'Educació Permanent i el seu propòsit és la consecució de l'educació integral per al desenvolupament personal i social de totes".

### **Objectius metodològics**

Des d'estos fins, s'ha de superar les pràctiques ancorades en l'educació vista com una mera escolarització, així com, de l'estructura i de la inèrcia arrelada a la dita visió, amb el plantejament de noves pràctiques no tan formals que s'ajusten millor als interessos, motivacions i fins i tot necessitats de les persones adultes.

Es tracta, en conseqüència, d'emmarcar dita pràctica des del subjecte de l'educació i per tant des d'una concepció "constructivista" de l'aprenentatge i de la intervenció pedagògica.

D'esta concepció s'entén l'educació com un conjunt de pràctiques i activitats, per mitjà de les quals els grups socials tracten, d'una banda desenvolupar les possibilitats intrínseques de l'individu i, per l'altra, d'estimular el procés d'incorporació d'elements socials, culturals i històrics. El procés de desenvolupament té, doncs, una dinàmica interna que és inseparable del context cultural.

Les propostes didacticoeduca-

tives que presenten les Guies tracten d'ampliar les situacions educatives que es donen, ja per si, en l'heterogeni procés d'ensenyament-aprenentatge de l'educació de persones d'adultes.

Recorde's la variabilitat de programes que contempla la Llei Valenciana de F P A i les múltiples situacions que poden ser aprofitades com a pràctiques educatives:

"El model de procés (...) es basa en la hipòtesi que, si bé és necessari que tinguem presents uns objectius generals sobre l'ensenyament, el fet de definir-los en forma operativa prèviament, pot desvirtuar el ventall de possibilitats que qualsevol situació d'ensenyament ens pot oferir.

En altres paraules, un procés d'ensenyament no es favorita només perquè aconseguix uns objectius parcials (criteri d'eficàcia), sinó perquè, globalment és enriquidor per als alumnes."

Sobre els nombrosos objectius generals que pot tindre la FPA i independentment de la sinèrgia que puguen presentar entre si, la meua proposta didacticoeducativa estaria millor ubicada en els objectius d'aconseguir una maduresa personal, en línia amb la proposta de DAVE :

"Els objectius de maduresa personal fan referència a la recerca d'una nova qualitat de vida i estan en simbiosi amb les característiques psico-

sociològiques del període d'adulthood en relació amb les possibilitats que pot exercir l'Educació d'Adults.

Entre ells estan : estabilitat endopsíquica, robustesa emocional, joventut interior, responsabilitat,... estos objectius es resumeixen en el plantejament psicològic de dependre a ser."

Sense oblidar altres objectius més metodològics com el "interaprenentatge"(dependre a compartir sabers) o l'autoaprenentatge ( dependre a dependre) basats respectivament en les següents premisses :

*" Els individus no sols depenen de forma aïllada, sinó que principalment la capacitat de dependre la fan amb i a través d'altres persones."*

"L'autoaprenentatge tracta de centrar-se en el desenvolupament de capacitats, hàbits i instruments bàsics, més que en coneixements, que faciliten l'èxit de la transformació contínua de la persona, i com a conseqüència, de la realitat que l'envolta."

Este últim objectiu metodològic, comporta un canvi en l'ús de l'oci personal, es tracta de modificar amb l'activitat dissenyada, i per extensió, les activitats quotidianes, crear formes de mirar la ciutat, els seus llocs culturals, els seus edificis, els seus parcs o els seus espais d'oci amb "una altra mirada".

Es tracta d'assentar uns hàbits personals i socials, guiats més pel

plantejament formatiu que per la manera d'informació puntual; des de la meua opinió esta última forma d'experiència, està més arrelada amb el "model consumista" vigent que hem acceptat, temporal, poc reflexiu i interioritzat i per tant menys formatiu: "usar i tirar".

Per contra es pretén, no sols crear altres hàbits de vida, sinó també, a través d'ells arribar a altres judicis de valor que permeten un major aprofundiment de la realitat, traure profit de les experiències educatives que es viuen i que completen i fixen les Guies Educatives.

### **Orientacions didàctiques**

La proposta de les Guies tracta de respondre als centres d'interès que les persones adultes tenen, així de superar la compartimentació dels saberes. La meua proposta pretén, d'una banda, completar de forma activa, viva i amena, el currículum formatiu dissenyat per a la FPA, així com establir un pont de comunicació entre les diferents àrees de coneixements.

Esta proposta didàctica tracta de concretar en activitats els plantejaments guies de la "societat de l'aprenentatge" o més actualment al de "ciutats educadores", el portar fins a les últimes conseqüències l'entorn com contingut recurrent.

Estos materials, i com a conclusió, perseguixen ampliar la FPA, des

d'un plantejament a cavall entre l'educació no formal i la informal, ja que no hem d'oblidar que els processos d'aprenentatge no es produïxen només en el centre formatiu, es deprén en la família, la comunitat, el treball, els llocs d'oci,... Açò implica que els dits materials han de recollir, a més del plantejament concret de formació des d'un centre de FPA, una varietat d'estratègies didàctiques àmplies i flexibles en funció dels diferents processos educatius que poden donar-se. Com altres conclusions, assenyalarem el plantejament desformalitzador intern, ja que obliga a una reestructuració de les relacions organitzatives i comunicatives dels centres, físicament i funcionalment. Els museus, els carrers, els jardins, el patrimoni arquitectònic, les exposicions, les excursions a altres poblacions, ... són fonts d'aprenentatge. Les Guies són només un exemple d'açò.

### **Desenrotllament pràctic d'itineraris geogràfics—culturals en la FPA de Mislata**

En l'EPA dels països desenrotllats, els currículums de matèries instrumentals, afortunadament, una vegada superats en gran manera els nivells bàsics i encara que cal completar deficiències de les noves alfabetitzacions funcionals, cada vegada més hi ha un gran nombre de persones que demanen una formació no formal i infor-

mal encara dins de l'anomenat "sistema escolar" de l'EPA, però que en este nivell educatiu el supera, ja que l'objectiu final és que la persona descobreisca noves propostes culturals que li satisfacen personalment en la línia d'una formació permanent.

Els itineraris didàctics del Seminari de Geografia de l'EPA de Mislata són propostes pràctiques dins de la integració d'aprenentatges entre educació i vida. L'educació que en la formació de persones adultes adquirixen un matís molt significatiu, precisament per la gran quantitat d'aprenentatges previs que la vida els ha proporcionat, i que són molts, perquè la persona adulta té més vivències i experiències en el bagatge de la seua dilatada vida, no sols pels anys, sinó per les responsabilitats que té o ha hagut d'afrontar: familiars, professionals i com a ciutadà/a.

Les persones adultes, procedixen del món rural o de l'urbà, tinguen més o menys coneixements "escolars", en descobrir per mitjà d'unes metodologies concretes i actives — que són les que s'ofereixen per mitjà de les guies didàctiques o quaderns de camp —, van integrant a les seues experiències : nous continguts, procediments i actituds d'una forma global.

Estos els permeten redescobrir conscièntment tot allò que els envoltava i que forma part del concepte

CULTURA, amb majúscules, i en sentit totalment ampli. Precisament els itineraris pretenen, entre altres coses, la formació i revaloració patrimonial, entenent com a patrimoni : “ *El que heretem dels nostres avantpassats, el que incrementem amb les nostres activitats i el que deixarem als nostres descendents* ” ( Pedro Lavado, 2003), incloent hi tot tipus de patrimoni, el cultural i el natural, ja que el concepte de patrimoni ha evolucionat des de la 1a meitat del segle XX fins a l’actualitat.

En els itineraris s’estudien tots els patrimonis : artístic i monumental, llocs d’interès, jaciments, arquitectura popular i materials etnogràfics, arqueologia industrial, paisatges naturals, patrimonis lingüístics, tradicions, gastronomia, etc. Amb tots estos apartats es pretén que tinguen en les persones adultes una visió global i integradora en la línia a una valoració estètica i de qualitat de vida.

A més, incidixen tots els continguts curriculars interrelacionats, a més de qualsevol altra matèria que tinga a veure amb professions, etc., tot d’una forma molt vivencial. Això vol dir que el Seminari d’Itineraris pot i ha d’establir un diàleg educatiu d’intercanvi, ha d’integrar professionals de tota classe, i dins de l’ensenyament, al professorat de les distintes matèries, ja siga indirecta o directament en la realització de les eixides culturals.

Els itineraris no sols permeten descobrir, assimilar, conceptualitzar, en el sentit estrictament acadèmic, és a més un recurs per a l’oci i la formació personal contínua, que possibilita un gaudi de tota la persona amb un enfocament holístic emmarcada en la vida quotidiana, és centrar la mirada en allò habitual, i per descomptat, mirar d’una altra manera.

Els itineraris no són simples eixides d’excursió, de tot això hui s’abusa molt en certs col·lectius, però sense quasi o cap intencionalitat formativa. Els itineraris responen a aquella preocupació que ja incidia Plini en el s. II, perquè també llavors es viatjava molt en el món de l’Imperi i hi havia turistes. Es deia respecte d’això : “ *Els nostres compatriotes recorren el món i desconeixen el seu país* ”. Així doncs, amb els itineraris es pretén que les persones descobrisquen el seu barri, el seu poble o ciutat, la seua història en suma, el seu entorn més pròxim i, per descomptat, obrir nous horitzons més amplis.

Amb els itineraris es trenca el tabú i la reserva cap a la Geografia tradicional i altres matèries. L’itinerari ofereix la possibilitat d’un estudi ampli i global. Ha de partir de centres d’interès o problemàtiques concretes. Per exemple, per a estudiar la Comarca de L’Horta Sud, partir del problema de l’aigua que sempre ha existit a l’horta. La ciutat de València ofereix múlti-

ples possibilitats d’itineraris de tota classe.

Hi ha un gran potencial en els pobles de la comarca, la major de les vegades, desconeguts i que són la plataforma per a motivar que gentes d’altres zones geogràfiques s’interessin pels seus pobles d’origen.

Els itineraris també poden ser virtuals així podrem treballar el continent asiàtic a partir d’un reportatge de “ Volta a Àsia amb bici ”, o estudiar un país africà, com el Congo, a partir de l’eco de la guerra, o temes de relleu a partir de relats de muntanyencs.

La metodologia del seminari d’itineraris exigix :

- Preparació prèvia per part del professorat: visites i elaboració de la guia.
- Activitats en l’aula amb material aportat pel professor/a i alumnat, investigació, recopiació, etc.
- Realització de l’itinerari amb el suport de la guia didàctica. A vegades caldrà fer diverses visites.
- Activitats a *posteriori* en l’aula per a recopilar, completar el treball i avaluar.

Esta experiència sorgida de la pràctica educativa de l’EPA de Mislata, gaudix, igual que altres seminaris de gran acceptació. Té l’avantatge de

major flexibilitat per a realitzar-les per l'autonomia personal de l'alumnat i la relació entre iguals que existix amb el professorat, a més que el professor/a també deprén amb els coneixements que aporta el seu alumnat.

Tot això completa interessos que a vegades no es manifesten, però que

estan en la mateixa naturalesa humana de relacionar-se i involucrar-se amb el seu medi físic i cultural.

Este plantejament didàctic és fruit del treball realitzat des dels anys 80 amb la professora d'Edetania, Lucrecia de la Vinya Zaragoza i més recentment amb l'Equip d'Itineraris del Cefire de

Torrent que va començar el professor Juan José Juste i que amb altres professors segueixen motivant el professorat a treballar en una metodologia global i dinàmica.

*Pepe López Moya*  
*Professor de CFPA de Mislata*

