

PAPERS

d'Educació de Persones Adultes

57

Els processos de millora

EDITORIAL

Els processos de millora

TEMES A DEBAT: ELS PROCESSOS DE MILLORA

Propostes pels processos de millora de la qualitat en la formació de persones adultes (Ana M. Lebrón Ruiz)

Indicadors de qualitat del PISA (M. Esther del Alcázar)

Els processos de millora de l'educació a Catalunya i els indicadors de qualitat en el context europeu (Núria Valls)

Indicadors de qualitat educativa a Catalunya (Miquel Fort)

De la pedagogia dels objectius a la pedagogia de les competències (Montse Fisas)

Necessitats Bàsiques per a la convivència (Salvador Auberni)

EXPERIÈNCIES

Gravi: la viabilitat de la gestió per processos en una cooperativa d'ensenyament (RosaAnna Brull i Xavier Guillaumes)

Memòria democràtica i el poble gitano (Fundació Ujaranza)

CRÒNICA

Festa Primavera 2008: "La Cultura obre horitzons"

V Jornada sobre intervencions docents als centres de formació de persones adultes ubicats en centres penitenciaris de Catalunya (Docents del CFPA Santiago Rusiñol)

"L'educació Democràtica de Persones Adultes: Col·lectius i Inclusió Social" (CONFAPEA)

Crònica de l'Escola d'estiu de Formació de persones adultes 2008
Projecte Educatiu de Ciutat de Barcelona

CONVOCATÒRIES

V Congrés de tertúlies literàries i musicals dialògiques
Sisena Conferència Internacional en Educació de Persones Adultes 2009 (Cristina Pulido)

RECENSIÓ

La formación permanente del profesorado. 10 Ideas clave. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio (Andreu Pagès)

PAPERS és una publicació de l'Associació per l'Educació de Persones Adultes (AEPA).

Via Laietana, 41, 1r 1a. 08003 Barcelona.

Telèfon 93 310 7715. Fax 93 310 0547.

E-mail: a.e.p.a@suport.org

COORDINACIÓ: Esther Cañada, Montserrat Fisas.

EQUIP DE REDACCIÓ: Alfons Formariz, Miquel Fort, Maria Padrós, Andreu Pagès, Núria Valls, Esther Cañada, Cristina Pulido, Montserrat Fisas.

EQUIP COL·LABORADOR: Consol Aznar, José Beltrán, Joana Colom i Sebastià Poy.

MAQUETACIÓ: José Ángel Borlán.

PVP: 3 euros. **PAPERS** no es responsabilitza necessàriament de les opinions que continguin els articles signats.

D.L.: B-43630-86

Amb el suport de:



Generalitat de Catalunya
Departament de Governació
i Administracions Públiques
Secretaria d'Acció Ciutadana



Diputació
Barcelona
xarxa de municipis
Àrea d'Educació

EDITORIAL

- 4 Els processos de millora

TEMES A DEBAT: ELS PROCESSOS DE MILLORA

- 5 Propostes pels processos de millora de la qualitat en la formació de persones adultes (Ana M. Lebrón Ruiz)
- 7 Indicadors de qualitat del PISA (M. Esther del Alcázar)
- 11 Els processos de millora de l'educació a Catalunya i els indicadors de qualitat en el context europeu (Núria Valls)
- 14 Indicadors de qualitat educativa a Catalunya (Miquel Fort)
- 16 De la pedagogia dels objectius a la pedagogia de les competències (Montse Fisas)
- 20 Necessitats Bàsiques per a la convivència (Salvador Auberni)

EXPERIÈNCIES

- 22 Gravi: la viabilitat de la gestió per processos en una cooperativa d'ensenyament (Rosa Anna Brull i Xavier Guillaumes)
- 25 Memòria democràtica i el poble gitano (Fundació Ujaranza)

CRÒNICA

- 33 Festa Primavera 2008: "La Cultura obre horitzons" (FACEPA-AEPA)
- 33 V Jornada sobre intervencions docents als centres de formació de persones adultes ubicats en centres penitenciaris de Catalunya (Docents del CFPA Santiago Rusiñol)
- 35 "L'educació Democràtica de Persones Adultes: Col·lectius i Inclusió Social" (CONFAPEA)
- 35 Crònica de l'Escola d'estiu de Formació de persones adultes 2008
- 36 Projecte Educatiu de Ciutat de Barcelona

CONVOCATÒRIES

- 37 V Congrés de tertúlies literàries i musicals dialògiques (CONFAPEA)
- 38 Sisena Conferència Internacional en Educació de Persones Adultes 2009 (Cristina Pulido)

RECENSIÓ

- 39 La formación permanente del profesorado. 10 Ideas clave. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio (Andreu Pagès)

Els processos de millora

L'educació de persones adultes a Catalunya està vivint un procés de transformació al voltant de les noves demandes provinents dels canvis generals que es demanen a l'educació, de les noves necessitats de l'alumnat, de la pròpia organització i funcionament del Departament d'Educació. Tot plegat porta a un impuls per aconseguir adequar els indicadors educatius i dibuixar processos de millora per assegurar una major qualitat de l'educació. Però els processos de millora en educació de persones adultes requereixen temps de reflexió i eines apropiades per a l'anàlisi i el diagnòstic per tal de fer propostes adients, sense desdibuixar les característiques pròpies de l'EpA i la seva especificitat. Si la qualitat n'és l'objectiu primordial caldria establir indicadors específics de qualitat per a l'educació de persones adultes (qualitatius i quantitius) que orientessin les propostes i els processos per dur-les a terme.

De manera general s'estableixen una sèrie d'indicadors que el Departament d'Educació fa seus provinents del Consell Superior del Sistema Educatiu que ens permeten comparar amb la resta d'Europa però no s'articulen propostes per a facilitar la implementació d'aquets processos de millora en els centres i aules d'educació de persones adultes que d'acord amb una perspectiva àmplia de l'educació al llarg de la vida, el desenvolupament de la ciutadania i la comunitat.

Per a la millora de la qualitat de la formació de persones adultes tenim alguns grups de treball i alguns cursos de formació al voltant de l'ús de les TIC com a eina de treball i com a recurs (quan en molts centres i aules hi ha poc maquinari informàtic) i sobre la programació de les competències en el

Graduat d'Educació Secundària. Però no n'hi ha prou. La millora de la qualitat en l'EpA ha d'anar acompanyada del canvi en les formes d'organització, les metodologies, les relacions entre professionals, entre alumnat i professorat, entre els centres i l'entorn, etc. Això demana una determinada disposició dels centres i aules que els permeti de manera singular engegar processos de transformació amb possibilitat de dur-los a terme. Però també cal una cultura en la que l'avaluació del treball educatiu sigui un dels instruments "normalitzats" per a la millora del funcionament dels centres i aules. Per a això cal canviar, més enllà de les estructures de funcionament (que també) les mentalitats dels i les professionals, especialment del professorat. Avaluació per a la qualitat implica l'avaluació de la tasca d'ensenyament i de qui ensenya a més de la d'aprenentatge. Implica també dissenyar uns procediments que ens ajudin a la millora de l'organització educativa que més enllà dels models de qualitat com les que estableix les normes de qualitat de l'UNE-EN-ISO 9000 que representen la certificació dels "mínims" o l'EFQM (Model Europeu de Gestió de la Qualitat) que busca l'excel·lència a partir de l'autoavaluació i millora continuada on cada procés ha de tenir el punt de mira en la gestió de recursos i l'anàlisi del procés. Es tracta que tinguin en compte el centre o aula de formació de persones adultes i la seva connexió amb el territori i els agents que hi participen des dels diferents àmbits de l'educació permanent en un marc que superi les limitacions que l'actual pertinença i dependència exclusiva amb el departament d'educació, un dels indicadors que des de fa molts anys s'ha constatat a nivell internacional com un signe d'endarreriment més que no pas potenciador de millores.

Propostes pels processos de millora de la qualitat en la formació de persones adultes

Ana M. Lebrón Ruiz i M. Ángeles Serrano

En els darrers anys estem veient com des de les Administracions públiques s'estan fent grans esforços per tal de millorar i facilitar la seva resposta davant els dubtes i necessitats que tenim els i les ciutadanes. Actualment, per exemple, podem validar el nostre esborrany de la declaració de la renda enviant un missatge de text des del mòbil, sol·licitar una visita al metge mitjançant internet o inclús que vinguin a recollir els trastos vells a partir d'una trucada al 010. Si pensem que fa només uns anys fer qualsevol d'aquestes gestions implicava hores i hores de cues, d'omplir paperassa, d'un anar i tornar, etc. Podem afirmar que el canvi és substancial i qualitatiu. Què és el que està canviant? La resposta està en la implantació de nous sistemes de gestió basats en processos. La gestió per processos es defineix com el conjunt d'actuacions dissenyades, genèricament o específica, i efectuades en un ordre concret, per obtenir un resultat final (Ribas i Llargués, 2006). Aquesta forma d'organització substitueix la tradicional organització per funcions; és a dir, passem d'una organització jeràrquica i de funcionament vertical a una de gestió horitzontal.

L'educació de persones adultes no ha d'ésser aliena a aquests canvis. L'aprenentatge del català i castellà per poder-nos comunicar, l'obtenció del graduat en educació secundària per accedir al mercat de treball, la superació de les provés d'accés a la universitat per majors de 25 anys per complir un somni de joventut, la lectura d'obres clàssiques de la literatura per cultivar i ampliar coneixements, etc. són necessitats formatives que presentem qui participem en l'educació de persones adultes. Però a més a més, són també els objectius pels que hem de treballar tots plegats: professorat, educadors i educadores i persones participants.

Com ho podem fer? Quines són les premisses de les que partir? Lògicament no existeixen receptes per a la implementació d'una gestió basada en processos adaptada

a l'educació de persones adultes. Tot i això, sí que podem donar una sèrie de pautes que orientin en aquest procés.

Un element clau és la definició d'un projecte educatiu que esdevingui el marc a partir del qual s'organitzi cada escola o entitat de persones adultes. Tot projecte educatiu ha d'incloure en primer lloc la missió i objectius de l'entitat, és a dir, ha de quedar ben acotat què es realitzarà i per què es farà. La missió i els objectius esdevenen referents per orientar les accions que volem fer en el futur així com per reflexionar i avaluar tot allò que hem aconseguit.

Igualment, s'han d'incloure els destinataris pels que (i amb els que) treballlem. D'aquesta forma, podem identificar quines són les seves necessitats i les seves demandes: no

són iguals les necessitats que plantegen les persones immigrades analfabetes que les llicenciades en dret. Però anant una mica més enllà, el projecte educatiu no només ha de respondre a les necessitats que plantegen els destinataris, sinó que també ha de donar respostes a les demandes del mercat de treball, de la societat actual i les persones.

El projecte educatiu ha de presentar una sèrie d'accions, d'activitats a fer. Parlem d'educació de persones adultes i per això és important que es contempli una educació global,

això és, una formació que inclogui tant formació bàsica com formació en tecnologies, formació per al món del treball i formació de l'oci i el lleure. Davant l'actual debat de si les entitats hem de dedicar-nos més a una formació 'no acadèmica' deixant pels centres educatius la formació 'acadèmica' creiem que, com a entitats, no ens hem d'especialitzar: hem de continuar fent formació reglada, ja que l'aprenentatge instrumental continua essent bàsic per moltes persones. Encara continuen havent-hi moltes persones en situació d'analfabetisme funcional i el percentatge de fracàs escolar en aquest país és dels més alts d'Europa. Són arguments més que suficients per continuar apostant per ella. A més a

El projecte educatiu no només ha de respondre a les necessitats que plantegen els destinataris, sinó que també ha de donar respostes a les demandes del mercat de treball, de la societat actual i les persones

més, l'administració pública no sempre pot cobrir una oferta instrumental, especialment si és inicial com l'alfabetització, l'aprenentatge del català o el castellà, etc. Molts són els centres i aules de persones adultes que només es centren en el graduat en educació secundària i o en les proves d'accés.

Però, per una altra banda, les persones adultes també podem aprendre (i ensenyar) moltes coses mitjançant aquella formació que s'agrupa en l'àmbit 'de l'oci i el temps lliure'. L'experiència de les tertúlies literàries n'és un bon exemple. La lectura compartida dels clàssics de la literatura universal per a persones en processos d'alfabetització ha demostrat en nombroses ocasions que tothom pot aportar coneixement a d'altres mitjançant una exposició argumentada de les seves opinions. El funcionament i els resultats de les tertúlies esdevenen la base a partir dels quals es construeixen els principis de l'aprenentatge dialògic. A més a més, la metodologia i funcionament són fàcilment exportables a d'altres temes: música, art, anàlisi crític de les tecnologies, etc. Finalment, el seu impacte ha estat internacionalment reconegut.

Sabem, però, que l'educació democràtica de persones adultes va més enllà de la formació i incorpora també la participació. El nostre objectiu principal quan ens impliquem en les escoles i entitats de persones adultes és la de formar-nos. Tot i això, també aprenem a participar. Els projectes educatius de més èxit incorporen valors com la pluralitat, la inclusió o la democràcia. Fem una ràpida ullada a què significa tot això:

- Plural: on es poden desenvolupar diferents punts de vista i formes d'aprendre, des del consens i l'enriquiment per a tots i totes.
- Inclusiu: en el que tinguin cabuda totes les persones, independentment de la seva cultura, religió, gènere, classe social, etc.
- Democràtic: on es fomenti la participació des de les possibilitats de cadascú/una.

Una premissa per la que es treballa des del moviment d'educació democràtica, i que pot també incorporar-se al projecte educatiu, és la superació de tots aquells elements que dificultin l'accés de les persones a l'educació. Hi ha dos exemples claus en aquest sentit: la gratuïtat i l'amplitud horària. La gratuïtat de l'educació (bàsica) de les persones és un dret universal, recollit en l'article 26 de la Declaració del Drets Humans. Des de les entitats educatives de persones adultes podem plantejar moltes accions per aconseguir que les persones, especialment aquelles que es troben en situació de major exclusió, no hagin de pagar res per la formació que en reben. Pel que fa a l'amplitud horària, hem de facilitar que tothom pugui assistir a aquella oferta educativa (bàsica).

Per últim, els centres i entitats de persones adultes no poden ni han d'estar aïllats en si mateixos, sinó que han d'estar actius en la seva comunitat, establint i ampliant xarxes per treballar l'àmbit del desenvolupament comunitari. Així, les entitats hem de participar en les coordinadores d'entitats, en les associacions de veïns, tenir presència en federacions i confederacions d'entitats educatives, etc. No podem oblidar tampoc la nostra implicació en els moviments socials com el moviment contra les violències de gènere, el racisme, la promoció de les pensions de viudetat, etc.

Si el projecte educatiu esdevé el marc d'actuació, no hem d'oblidar-nos de les persones que l'han de definir i portar a terme. Com ja hem apuntat, aquest procés ha d'implicar a tothom: persones participants, formadores (ja siguin educadors/es o professorat) i voluntariat. Totes elles esdevenen els responsables de que tot el procés funcioni. Un element important que es destaca quan parlem de processos de millora és el compromís de totes les persones que hi participen amb els objectius de l'organització. És, per tant, necessari que tothom implicat conegui quina és la missió i les accions per les quals es treballa de forma conjunta. Per això, és necessari establir mecanismes (reunions, formació, seminaris, jornades, etc.) per formar i reflexionar entorn a aquests temes. Implicant-nos i formar part de l'entitat d'una forma activa dona sentit a la feina que fem, il·lusionant-nos amb ella i volent continuar treballant per tal d'engrandir i consolidar el projecte.

Finalment, no ens hem d'oblidar que en tot procés de millora han d'existir indicadors d'avaluació per tal de procedir periòdicament a una revisió dels objectius i tasques que estem duent a terme. El primer pas es identificar aquests indicadors: és molt important que es puguin definir indicadors de quantitat i qualitat coherents amb la forma de funcionament del centre o entitat. El segon pas és establir els períodes en els que durem a terme aquesta avaluació: serà anual, cada cinc anys, cada deu? Val la pena, però, fer l'esforç de reflexionar sobre els avenços del projecte educatiu com a mínim un cop a l'any. Com sempre, aquest procés ha de contar amb la participació de tothom: una diversitat de punts de vista sempre enriqueix el debat i el projecte. Per últim, s'ha d'anàlitzar i pensar com fer per introduir les propostes de millora en l'entitat, per exemple, organitzant equips mixtes de treball que puguin centrar-se en un tema i anar fent seguiment de com es duu a terme en l'entitat.

Ana M. Lebrón Ruiz
Participant en Educació de persones
Adultes
M. Ángeles Serrano
Educadora de persones adultes

PAPERS

d'Educació de
Persones Adultes

Número 57
A g o s t
2 0 0 8

6

Els indicadors de qualitat del PISA

M. Esther del Alcázar i Fabregat

El primer que cal relativitzar són les dades –i en conseqüència els indicadors– que utilitza el PISA ja que com qualsevol recull sistemàtic de dades, no té un caràcter neutral ni objectiu, sinó que responen a uns pressupostos previs. Les sigles PISA corresponen al *Programme for International Student Assessment* (Programa per una valoració internacional dels estudiants: www.pisa.oecd.org) de l'OCDE (Organització per la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic¹), i es fa amb el vist i plau dels seus governs. A 1995 els mateixos països van ser els països fundadors de l'Organització Mundial del Comerç (OMC) i impulsors de l'Acord General sobre el Comerç dels Serveis (AGCS) que preveu la liberalització total –es pot llegir privatització– de 160 sectors d'activitat social que calculen mouen milions (p.ex. parlen de 2000 bilions de dòlars d'educació o 3500 bilions de dòlars de sanitat).

Justament pel caire del PISA, i com ell mateix assenyala, cal completar les seves dades amb els indicadors del sistema educatiu que va publicar l'OCDE separadament el setembre de 2007 -*Education at a Glance 2007. OECD indicators-* (www.oecd.org). Uns i altres, com és obvi tenen un caràcter extremadament mercantilista ja que vénen marcats per l'objectiu d'impulsar polítiques educatives liberalitzadores en consonància amb l'AGCS.

Fet aquest aclariment, també és cert que acumulen un munt de dades que poden donar-nos informació útil per a reivindicar necessitats del sistema, i en qualsevol cas estem obligats a conèixer-los per a combatre la seva utilització al servei de l'AGCS.

1. L'indicador de nivells educatius de la població

adulta de l'OCDE i el ESCS del PISA, i la base de la "indústria dels vels ideològics"

Partim de l'indicador base de l'OCDE de formació de la població adulta, ja que el PISA l'utilitza com un element essencial per a crear-ne un altre amb el que ajustar resultats.²

És obvia la diferència de resultats espanyols –i catalans–, no només amb l'OCDE en general, sinó específicament amb la situació finlandesa, sistema que agafem com a referent perquè el PISA el situa en el model d'excel·lència pels seus resultats, i perquè a més, en relació a la resta de països de

l'OCDE, és el que més conjumina equitat i qualitat del sistema.

Sobre aquesta base dels nivells de la població adulta, el PISA construeix l'índex ESCS (*economic, social and cultural status*) per a cada país o regió amb el que reajusta els resultats. Però també el té en compte per a cada alumne/a i per l'entorn de cada centre. En ell inclou, a més dels ingressos familiars, l'índex del qui tingui més alt estatus ocupacional dels pares (HISEI), l'índex del qui tingui més alt nivell educatiu (HISCED), el de les possessions culturals a casa, corregits amb els índex nacionals existents en aquests aspectes.

El lligam entre resultats educatius i ESCS reconegut pel PISA és el mateix que nosaltres diríem entre resultats escolars i classe social de pertinença. La qüestió és quin és el determinant. Pels impulsors de les polítiques neoliberalistes la voluntat és clara: fer-nos creure que si hi ha una millora del nivell cultural individual hi ha progressió social –més feina, millors ocupacions, menys pobresa... Informe de l'OCDE de setembre 07-. En altres paraules, el sistema educatiu seria modificador de les classes socials i la promoció educativa equivaldria a promoció social. Retornen així al concepte que denunciava Lerena quan es referia al sistema educatiu com

a "indústria de vels ideològics"³, en tant que encarregat de justificar la divisió social, identificant l'estudi-esforç amb pertinença a una o altre classe. La millor expressió d'aquest vel ideològic va ser el govern Aznar amb la LOCE i la "cultura de l'esforç", que segueix la LOE del PSOE i a Catalunya la LEC del Tripartit amb les "avaluacions per resultats", on l'individu, al marge de l'entorn social,

progressa o no, ascendeix o no.

La realitat, fins i tot mesurada per l'OCDE, la UE i les bases de dades oficials finlandeses demostren una altra cosa: a Finlàndia⁴ hi ha molt més nivell cultural, però les mateixes classes socials que aquí amb els flagells de l'atur (8,1%), la precarietat i els contractes a temps parcial, dobles escales salarials per als joves (hi ha sous fins de 624*), i una classe burgesa que per exemple en el 2005 va provocar un llarg *lock-out* patronal de la indústria paperera que va produir un caiguda de 1,2 punts del PIB... (*Statistic Finland*) Així doncs, és la lluita d'aquestes classes socials la que determi-

L'indicador de qualitat del PISA es basa en una avaluació pautada i exactament igual per a la mostra de 400.000 alumnes de 57 països

PAPERS
d'Educació de
Persones Adultes

Número 57
A g o s t
2 0 0 8

7

na uns nivells de vida i uns nivells culturals, segons els treballadors siguin capaces o no d'imposar la universalització dels estudis, o sigui l'ensenyament públic finançat amb els salaris indirectes i diferits que l'estat ja ens ha cobrat en forma d'impostos que, en cas contrari, acabarà a les butxaques de la patronal –i als guanys s'hi sumarà la formació exclusiva de l'elit que pot pagar l'ensenyament privat-

2. L'indicador de "qualitat": l'avaluació relativa i la modificació per l'ESCS

L'indicador de qualitat del PISA es basa en una avaluació pautaada i exactament igual per a la mostra de 400.000 alumnes de 57 països -27 de fora de l'OCDE- que es realitza en 3 blocs de 120 minuts, 210 dels quals destinats a la ciència i la resta a proves d'ancoratge per actualitzar l'avaluació de matemàtiques i llengua d'anys anteriors. Òbviament, i en tant que no existeix un sol tipus d'expressió del coneixement, només aquest mètode ja prefigura diferències de resultats. Els mateixos organitzadors de la prova del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya reconeixen per exemple, que tractant-se d'una prova basada en la lecto-escritura, invalida els resultats de l'alumnat nouvingut en qualsevol país.

L'indicador es compon de l'avaluació de diferents problemes i preguntes –unes tancades i d'altres obertes- agrupats en tres ítems: coneixements, competències per aplicar-los a situacions extrems de la realitat i, en el 2006, actituds envers la ciència i la conservació de l'entorn.

Feta l'avaluació, es situa en el 500 la mitjana dels resultats dels països de l'OCDE, -res a veure amb aprovats/suspesos- i per tant l'excel·lència de la que es parla te un caràcter relatiu –no és un excel·lent-. Aquestes són les xifres que apareixen als mitjans i ha vingut utilitzant el Departament.

A continuació, el PISA les reajusta amb els ESCS als tres nivells assenyalats (alumne, centre i país o regió). La incidència de l'ESCS sobre els resultats dona un gradient que serien els resultats de l'OCDE, considerada com un tot, per a cada nivell socio-econòmic. Al voltant d'ell es situen els resultats del PISA ajustats segons l'ESCS del país. De la comparació d'ambdues es pot deduir l'aporta-

ció efectiva del sistema educatiu donada la seva realitat socio-econòmica global. Aquesta nova qualificació ha estat utilitzada pel MEC per a reflectir que, malgrat uns índex majors de pobresa, el sistema aporta millores per sobre la mitjana superiors a d'altres, com Catalunya, Euskadi o Regne Unit.

3. Indicadors considerats en l'anàlisi de cada sistema educatiu

3.a. Inversió: pública o total (pública i privada)

La seva incidència en els resultats es planteja com a obvia, però es mesura amb dos variables: la inversió/despesa pública en relació a la riquesa del país (cost social en educació com a percentatge del PIB) que l'OCDE considera inversió estructural i bàsica, i el total de despesa en educació (incloent la pública i la privada) que utilitza el PISA per a veure la despesa acumulada per alumne als 15 anys. És obvi que considerar una o altre es avaluar coses diferents: que per millors resultats cal més inversió és comú, però que aquesta vingui dels diners públics o vingui de les possibilitats familiars, són dos models educatius diferents, amb l'agregant que en el segon cas, al calcular mitjanes, es falsifica la inversió real per l'alumnat del sistema públic al qual no li toca ni un euro de les quotes de la privada. El MEC ni hi entra, i el Tripartit només utilitza el

segon model on quasi s'equipara a la mitjana europea, per amagar que la seva inversió pública és un 2,4% del PIB davant del 6,4% finlandès o el 5,4 de l'OCDE.

3.b. Titularitat i gestió: equitat i desigualtat

Aquest factor avalua l'efecte d'on va la despesa pública. Altre cop el sistema que dona millors resultats és el finlandès, amb un alt percentatge del PIB en inversió pública i sense desviaments substancials ja que quasi tot ell va a finançar centres de titularitat i gestió pública, i un efecte reconegut pel PISA de molta equitat ja que hi ha poca variació de resultats d'un centre a un altre, i tots els nivells socio-econòmics superen les mitjanes. De l'altre el model anglosaxó: Regne Unit, amb un 5,3% del PIB d'inversió i només un 6% d'alumnat a la privada, desvia més

Dos missatges diferents emergeixen com a camins per augmentar la puntuació, el de la qualitat i el de l'equitat. D'una banda, la segregació socioeconòmica pot portar beneficis als i a les alumnes avantatjades que milloraran els resultats de l'elit i, potser com a conseqüència, faran pujar el promig dels resultats. D'altre banda, la segregació d'escoles és el mateix que rebaixar l'equitat

del 30% dels fons públics a les empreses privades a través de la gestió dels centres públics (que ara copia la LEC amb l'autonomia econòmica i la contractació de serveis privats i, com la LOE, amplifiquen l'efecte a l'incloure la *gestió indirecta*: gestió privada de centres de titularitat pública). El resultat que dona el PISA pel model britànic és el d'una enorme elitització de l'educació, amb grans dife-

rències de resultats entre els diferents centres públics, que no només l'allunyen de qualsevol discurs "equitatiu" per les diferents classes socials, sinó que aprofundeixen les diferències, sense ni arribar a la mitjana de resultats de l'OCDE.

L'altre mecanisme de desviament d'inversió pública són els concerts espanyols. Els seus efectes són devastadors: majors índex de privatització de Catalunya (45% de l'alumnat va a la privada i més del 30% de la despesa pública en concerts) i Euskadi (58% d'alumnat a la privada) donen un rendiment igual o inferior a la mitjana de l'OCDE, i fins i tot de la resta de l'estat –la mitjana espanyola, que els inclou, està en un 35% d'alumnat en la privada i un 20% de despesa pública en concerts–.

Al respecte, el PISA ha de constatar l'evidència i concloure: *"Dos missatges diferents emergeixen com a camins per augmentar –la puntuació–, el de la qualitat i el de l'equitat. D'una banda, la segregació socioeconòmica pot portar beneficis als i a les alumnes avantatjades que milloraran els resultats de l'elit i, potser com a conseqüència, faran pujar el promig dels resultats. D'altra banda, la segregació d'escoles és el mateix que rebaixar l'equitat. En canvi, hi ha fortes evidències que aquest dilema pot ser resolt, com demostren els països que han aconseguit els dos: alta qualitat i alta equitat."* El que no diu, perquè al principi ho ha relativitzat és que això només és possible amb alta despesa pública al servei d'un sistema de titularitat i gestió pública, sense desviaments de fons a mans privades. No és casual: és el contrari al que impulsen els acords de Lisboa i l'AGSC.

De la mateixa manera, ni el MEC ni el Departament creuen les dades que ells mateixos donen dels resultats per trams d'ESCS amb les mitjanes de l'OCDE. Si es fa, per exemple a Catalunya, el resultat és sorprenent: els trams socials més desfavorits fins als de rendes mitjanes (que són l'alumnat de la pública), obtenen resultats superiors a la mitjana de l'OCDE del mateix estatus social, mentre que l'alumnat més benestant (que va a la privada: concertada o no) obtenen resultats inferiors als seus equivalents de l'OCDE. Això tampoc és casualitat: Maragall repeteix que "l'excel·lència" és la concertada i es prepara a incrementar concerts amb el *servei públic d'educació* i privatitzar la gestió dels centres públics, en molts casos via municipalització –començant pel 0-3⁵, formació de persones adul-

La màxima qualitat correspon a una inversió pública del 6% del PIB i la universalitat de l'educació via ensenyaments de titularitat i gestió pública

tes, artístic, i arribant a centres ordinaris- en la futura LEC.

Organització i autonomia. Motivació: classe i gènere. Currículums, ràtios i reforços.

Deixant a banda la motivació que es relaciona amb l'ESCS del que ja hem parlat i la comparació per gèneres; i els currículums, desdoblaments, ràtios i

reforços -que vénen molt determinats per les plantilles, i per tant amb la inversió de la que també hem parlat-, volem centrar-nos en el tema més propaganditzat de l'autonomia de centres.

El PISA avalua cada tipus d'autonomia agrupant 12 paràmetres en dos: la gestió pedagògica, i l'econòmica i de personal (que denomina autonomia de recursos), sense treure mitjanes. Per acostar-nos al model finlandès només cal incrementar l'autonomia pedagògica. En canvi, el Tripartit que ha resumit el PISA amb una mitjana de "més autonomia, millors resultats", fa el contrari. A nivell pedagògic amb els darrers decrets i esborranys, allunya als centres de poder determinar l'oferta de cursos: tancament de nocturns, previsible reducció de modalitats de batxillerat i matèries optatives... Però en canvi a la LEC ens acosta al model anglès de gestió privatitzada tant amb l'autonomia econòmica amb la formulació del pressupost (fent dependre una part del pressupost dels "resultats", buscant *sponsors*, llogant, venent,...), com en la de gestió de personal i la incidència de les direccions en la selecció de personal (lliure designació i concursos específics), la seva avaluació (també en funció de "resultats", per obtenir graus, promocionar a categoria sènior, etc...) i fins i tot la contractació de serveis.

En conclusió, si bé indicadors n'hi ha molts més, tots ells en la línia de quantificar factors que poden incidir en aconseguir l'excel·lència en les ciències -fins i tot alguns que quantifica en el Volum II però ni analitza en el I com la incidència de les empreses en els currículums-, la falsa disjuntiva de qualitat/quantitat, excel·lència/universalitat, no té sinó una resposta central que la desmantella: que la màxima qualitat –per emprar els seus discutibles conceptes- correspon a una inversió pública del 6% del PIB i la universalitat de l'educació via ensenyaments de titularitat i gestió pública, cosa que contradia els esforços de governs i patronals (inclosos els finlandesos amb les darreres reformes) d'acomplir amb els AGCS tot privatitzant, i fa tant necessària com sempre la lluita en defensa del sistema públic tant pels treballadors i treballadores de l'educació com pel conjunt de la classe obre-

M. Esther del Alcázar i Fabregat
Mestra afiliada a CGT

PAPERS
d'Educació de
Persones Adultes

Número 57
A g o s t
2 0 0 8

9

NOTES

1. OCDE: Nascuda a 1961 com a continuadora de la OCEE Organització per a la Cooperació Econòmica Europea, impulsora del pla Marshall, agrupa als 30 països que representen el 90% de l'economia mundial, és a dir els països imperialistes d'un o altre grau i d'altres països desenvolupats.

2. El que dona l'OCDE no contempen l'anàlisi de les regions que si es van presentar a l'ampliació de prova del PISA, cosa per la qual, adjuntem el que dona per l'Estat espanyol i el que publica el Departament.

3 C. Lerena. *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Ed Ariel, Madrid 1976

4. La reforma educativa finlandesa dels 70, que va generalitzar l'escola comprensiva (dels 7 als 16 anys), nacionalitzar les universitats privades, municipalitzar les secundàries, assumir l'estat l'educació d'adults –gratuïta en tots els estudis que donen titulació- i ampliar les xifres d'alumnes a tots els nivells, correspon a un cicle de lluites obreres de les més fortes d'Europa.

Per contra, la seva baixada després de la crisi econòmica de principis dels 90, va fer girar la truita: d'un cantó amb la municipalització dels centres d'ensenyament obligatori, la privatització dels ensenyaments secundaris no obligatoris mitjans (especialment professionals), i la municipalització dels superiors (politécnics) per desviar matrícula universitària, l'aparició dels cicles en aquesta, i com a conseqüència la pujada de l'abandonament d'estudis puja al 6% al

2006 i fins el 10% a secundària no obligatòria i politècnics, alhora que es va reduint la despesa pública en educació (al 2006, el total de la despesa –inclosa la privada- ja era del 6,1% del PIB, i centrats els majors increments en els sectors més privatitzats: cicles mitjans i superiors de FP, quan al 2004 era del 6,4% només la inversió pública)... (*Statistik Finland*: http://tilastokeskus.fi/til/tyti/tau_en.html)

La UE, amb la vista posada en els objectius de Lisboa, els felicita pels seus plans de reducció de despesa pública y de reestructuracions municipals i de les pensions amb la prolongació de la vida laboral, i a la vegada confirma la reducció del PIB/càpita respecte el 2000, i la del percentatge de joves estudiants (*2007 Annual Progress Report* de la Comissió Europea. Finlàndia: [http://ec.europa.eu/growthandjobs/pdf/european-dimension-200712-annual-progress-report-FI_en.pdf](http://ec.europa.eu/growthandjobs/pdf/european-dimension-200712-annual-progress-report/200712-annual-progress-report-FI_en.pdf))

... Però encara no han pogut desmuntar l'edifici construït i només un 2% d'alumnat assisteix a l'ensenyament privat obligatori –que són el que avaluen les proves del PISA-, no existeixen taxes a la universitat, etc...

5. El cas de les escoles bressol ja està molt avançat, i com ha denunciat el Síndic de Greuges al seu informe de setembre 07, un 25% dels centres municipals ja han passat a gestió privada amb caiguda de la qualitat, augment de preus del servei i empitjorament de les condicions laborals dels i les treballadores.

PAPERS

d'Educació de
Persones Adultes

Número 57
A g o s t e
2 0 0 8

10

Els processos de millora de l'educació a Catalunya i els indicadors de qualitat en el context europeu

Núria Valls

El Consell Superior del Sistema Educatiu és l'òrgan consultiu del Departament d'Educació de Catalunya que té com a objectiu efectuar una tasca d'anàlisi i d'avaluació del Sistema Educatiu. Periòdicament emet publicacions que actualitzen la informació sobre el Sistema d'Indicadors d'Educació a Catalunya. La tasca fonamental del CSSE (Consell Superior del Sistema Educatiu) és la d'avaluar el sistema en la seva globalitat. És per això que, en els indicadors de qualitat, a més dels indicadors propis de Catalunya, s'inclouen indicadors que ens informen de l'educació a la zona euro i als països que formen part de la Unió Europea, de manera que les comparacions internacionals permeten situar en un context més ampli la realitat de l'educació catalana.

Les dades que ens proporcionen aquestes publicacions, molt sovint presentades en forma de taules estadístiques, s'han d'interpretar. Molt sovint és la realitat la que ens informa i ens fa entendre les dades i no a l'inrevés.

Un centre educatiu que es planteja la qualitat pot arribar a una gran excel·lència, la qual cosa es manifesta en els resultats i es pot quantificar. A Catalunya hi ha molts centres que fan innovació educativa i/o que es plantegen de millorar la qualitat educativa, implementant projectes interessants. Això fa que haguem d'utilitzar les dades amb una certa prudència a l'hora de generalitzar les anàlisis.

Fonts consultades per la Revista **PAPERS** ens comenten que on es donen els millors resultats, segons determinats estudis, és a l'escola rural. Això ens ha de fer pensar que, molt sovint, hi ha factors que no tenim en compte però que són decisoris a l'hora de millorar els resultats acadèmics i educatius d'un centre. En aquest cas, a l'escola rural hi pot haver classes menys nombroses, on els professors i professores puguin conèixer a fons els seus alumnes perquè conviuen en un mateix entorn. Els pares i mares també

es coneixen i coneixen els professors. Hi ha més oportunitats de dialogar sobre els alumnes en espais no estrictament escolars... Totes aquests elements, i molts d'altres, poden incidir en la millora de la qualitat educativa.

S'ha de valorar també que, en els darrers anys, hi ha hagut noves onades migratòries que han produït noves realitats als centres educatius de Catalunya: molts alumnes han hagut d'aprendre la llengua d'acollida, s'estan habituant a una nova cultura i, sense perdre les seves arrels culturals i lingüístiques, han de respondre a les demandes d'uns currículums escolars que, per a ells i elles presenten moltes novetats.

Tots aquests elements fan que sigui necessària una reflexió sobre els efectes que un estudi d'avaluació internacional provoca en el sistema educatiu d'un país.

La publicació de l'estudi dels indicadors ens permet establir anàlisis comparatives

En l'esmentat estudi hi trobem dades referents a Catalunya, Espanya i també les diferents Comunitats Autònomes i la Unió Europea.

Una dada que ens ha semblat digna de comentar

és la que fa referència a l'alumnat estranger a Catalunya i la seva evolució.

Segons l'esmentat estudi, el percentatge d'alumnat escolaritzat el curs 2006-07 representava l'11,8% del total de l'alumnat escolaritzat. Segons la titularitat dels centres es distribueix així: en els centres públics el 15,9% de l'alumnat escolaritzat és estranger i en els centres concertats ho és el 4,7% de l'alumnat escolaritzat.

Aquestes dades ens fan reflexionar sobre els canvis socials i demogràfics que s'estan donant en la societat de la informació, concretament a Catalunya, fruit de la mundialització de l'economia i de la producció. També fan

Aquests indicadors permeten avaluar el sistema, permeten orientar als que han de prendre decisions en al gestió del sistema i permeten ubicar-nos respecte a l'estat de l'educació en els diferents països de la Unió Europea

PAPERS
*d'Educació de
Persones Adultes*

Número 57
A g o s t
2 0 0 8

11

pensar en la necessitat que el Sistema Educatiu no només doni respostes a les noves necessitats sorgides d'uns contextos més multiculturals, sinó també que sigui capaç d'avançar-se en les decisions i, per tant, que les respostes siguin el més efectives i ràpides possible.

Establir comparacions, analitzar les dades i treure'n conclusions

Les dades, per si mateixes, ens portarien poca informació. Però si tenim en compte que aquests estudis parteixen d'uns criteris mitjançant els quals es busca l'excel·lència i, l'objectiu dels quals és millorar la qualitat educativa, veurem que sí són importants les dades.

Aquests indicadors permeten avaluar el sistema, permeten orientar als que han de prendre decisions en al gestió del sistema i permeten ubicar-nos respecte a l'estat de l'educació en els diferents països de la Unió Europea.

És per això que a la darrera edició de la publicació de l'OCDE¹ hi consten 27 indicadors que proporcionen dades de més de 45 països. Aquest sistema d'indicadors és homologable als sistemes d'indicadors estatals i internacionals.

Segons l'esmentat estudi², tant a Catalunya com a Espanya sembla complicat aconseguir la fita marcada per al 2010, de tenir un màxim del 10% població jove amb estudis d'ESO que no continua estudis superiors. Això seria una manera de reduir distàncies amb el promig de la Unió Europea. Segons l'esmentat estudi, tant a Catalunya com a Espanya, des de l'any 2000, el percentatge de població jove, d'edat compresa entre els 18 i els 24 anys que no continua estudis superiors es manté, amb petites variacions, en valors propers al 30%. Per això sembla complicat assolir abans del 2010 la fita marcada per reduir aquest valor fins al 10%.

Les dades preses en consideració per a l'elaboració del sistema d'indicadors a Catalunya han estat proporcionades per l'Institut d'Estadística de Catalunya i el Departament d'Educació. Es complementen amb indicadors extrets del Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación y Ciencia i d'organismes internacionals com l'OCDE i l'EUROSTAT.

El context: Consell Europeu extraordinari de Lisboa. Vers l'Europa de la innovació i el coneixement

El Consell Europeu extraordinari de Lisboa nasqué de la

voluntat de donar un nou impuls a les polítiques comunitàries, quan la conjuntura econòmica en els Estats membres de la Unió Europea era la més prometedora que s'havia conegut en la present generació. Com a conseqüència, era convenient adoptar mesures a llarg termini en la perspectiva d'aquestes previsions però dues evolucions recents estan modificant profundament l'economia i la societat contemporània.

La universalització de l'economia imposa que Europa se situï en la l'avantguarda en tots els sectors en els quals la competència s'intensifica en gran mesura. L'aparició primer,

i després la importància creixent de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) en les esferes professionals i privades ha tingut una doble conseqüència: proposar la revisió completa del sistema educatiu europeu i garantir un accés a la formació permanent. L'estratègia preveia l'adaptació i el reforç dels processos existents per possibilitar que creixement econòmic, ocupació i cohesió social pugui desenvolupar tot el seu potencial, per exemple, dotant a la Unió Europea d'indicadors fiables i comparables entre Estats membres, per a poder adoptar les mesures adequades.

Com a conseqüència, a l'educació se li plantegen nous reptes que, des de la Unió Europea i des dels Acords de Lisboa primer, i des del programa *Educació*

i Formació 2010 després, s'intenten abordar per tal de millorar no només l'educació sinó també la societat on aquesta es troba immersa.

Marc d'indicadors i de punts de referència

El marc d'indicadors i punts de referència consta d'indicadors bàsics, de caràcter general, i indicadors contextuals, que permeten una major precisió.

Els indicadors i els punts de referència s'articulen entorn de vuit àmbits d'intervenció principals definits en la estratègia « Educació i Formació 2010 ». Aquests àmbits són els següents:

- Millorar l'equitat en l'educació i la formació.
- Fomentar l'eficàcia de l'educació i la formació.
- Convertir en realitat la formació permanent.
- Competències clau per als joves.
- Modernitzar l'ensenyament escolar.
- Modernitzar l'educació i formació professionals (procés de Copenhaguen).
- Modernitzar l'ensenyament superior (procés de Bolonya).
- Ocupabilitat.

Tant a Catalunya com a Espanya, des de l'any 2000, el percentatge de població jove, d'edat compresa entre els 18 i els 24 anys que no continua estudis superiors es manté, amb petites variacions, en valors propers al 30%. Per això sembla complicat assolir abans del 2010 la fita marcada per reduir aquest valor fins al 10%

Els indicadors i punts de referència són necessaris per al seguiment dels avenços indispensables per al procés de Lisboa. El marc actual es basa en el programa « Educació i Formació 2010 », i es presenta en forma d'un conjunt de vint indicadors bàsics -que es recolzen en indicadors contextuals- i de cinc punts de referència.

Aquest marc per afavorir l'intercanvi d'experiències i bones pràctiques permet:

- Recolzar els principals missatges polítics mitjançant estadístiques.
- Analitzar els avenços realitzats vers els objectius de Lisboa, tant a escala europea como nacional.
- Identificar exemples de bons resultats que podran difondre's en els Estats membres.
- Comparar els resultats de la Unió Europea (UE) amb els de països tercers com Estats Units i Japó.

Per a més informació

Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo, de 8 de septiembre de 2006, «Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación» [COM (2006) 481 final - no publicada en el Diario Oficial].

Propuesta de Reglamento del Parlamento Europeo y del Consejo, de 6 de diciembre de 2005, relativo a la producción y al desarrollo de estadísticas sobre educación y aprendizaje permanente [COM (2005) 625 final - no publicada en el Diario Oficial].

Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 10 de noviembre de 2005, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [COM (2005) 548 final - no publicada en el Diario Oficial].

Comunicación de la Comisión, de 20 de octubre de 2005, «Los valores europeos en un mundo globalizado - Contribución de la Comisión a la reunión de los Jefes de Estado y de Gobierno del mes de octubre» [COM (2005) 525 final - no publicada en el Diario Oficial].

Comunicación de la Comisión, de 12 de octubre de 2005, «Más investigación e innovación - Invertir en el crecimiento y el empleo - Un enfoque común» [COM (2005) 488 final - Diario Oficial C 49 de 28.2.2006].

Comunicación de la Comisión, de 1 de agosto de 2005, «El indicador europeo de competencia lingüística» [COM (2005) 356 final - no publicada en el Diario Oficial].

Comunicación de la Comisión, de 25 de mayo de 2005, relativa a la independencia, la integridad y la responsabilidad de las autoridades estadísticas de los Estados miembros y de la Comunidad [COM (2005) 217 final - no publicada en el Diario Oficial].

Comunicación de la Comisión, de 20 de abril de 2005, «Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa» [COM (2005) 152 final - no publicada en el Diario Oficial].

Comunicación de la Comisión, de 10 de enero de 2003, «Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa» [COM (2002) 779 final - no publicada en el Diario Oficial].

Resolución del Consejo, de 27 de junio de 2002, sobre la educación permanente [Diario Oficial C 163 de 9.7.2002].

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 12 de febrero de 2001, relativa a la cooperación europea en materia de evaluación de la calidad de la educación escolar [Diario Oficial L 60 de 1.3.2001].

Núria Valls

Mestra d'educació de persones adultes

NOTES

1. OCDE.2006. *Analyse des politiques d'éducation*
2. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.2007. *Sistemes d'Indicadors d'Educació a Catalunya. N° 11*

PAPERS

*d'Educació de
Persones Adultes*

Número 57
A g o s t
2 0 0 8

13

Indicadors de qualitat educativa a Catalunya

Miquel Fort

Des de fa uns quants anys, a tot Europa i arreu del món s'està analitzant el funcionament global dels sistemes educatius. L'OCDE, els informes PISA, la UNESCO, els diversos governs estatals, etc. han fornint una sèrie de dades i comparacions que permeten d'alguna manera situar cada país en relació amb els altres, en unes determinades àrees, competències, ús dels recursos etc. De les dades en surten, normalment algunes propostes de canvi i de millora. En aquest article volem comentar alguns documents referits a indicadors sobre la qualitat del sistema educatiu a Catalunya.

Fonts d'informació

Els documents bàsics per a treballar els indicadors i dels que hem tret la major part de les informacions que presentem, són la publicació *Sistema d'Indicadors d'Educació de Catalunya. Any 2006* que segueix una línia de treball iniciada l'any 1995, elaborada pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu¹ i un resum ampli publicat a *Quaderns d'Avaluació* 8. Abril 2007, amb el mateix títol², igualment dins d'una col·lecció que comprèn anàlisis dels Informes PISA, l'avaluació de la Formació Professional i molts altres temes. A nivell general, el conjunt de les publicacions del Consell Superior del Sistema Educatiu de Catalunya són força interessants, malgrat que, segurament, hi ha un salt entre les anàlisis i les polítiques aplicades i/o aplicables. També té molt d'interès el document *L'avaluació de la qualitat en el sistema educatiu (2006)*³, elaborat pel Consell Escolar de Catalunya que analitza els mateixos processos d'avaluació de la qualitat en el sistema educatiu..

Els indicadors

Normalment s'entén per indicador unes dades quantitatives o quantificables d'un sistema educatiu que proporcionen informació relativa a l'estat i situació de l'esmentat sistema. Els indicadors es poden agrupar en quatre apartats:

Indicadors de context, de recursos, d'escolarització i processos educatius i indicadors de resultats.

Els indicadors de context es refereixen en general a la formació del conjunt de la població o més específicament a la població entre 25 i 64 anys i l'evolució que té el seu nivell de formació. Com se sap, la població adulta al nostre país té encara uns nivells de formació menors que la secundària obligatòria en una proporció molt alta en comparació amb el conjunt de països d'Europa i de la OCDE. L'objectiu d'arribar l'any 2010 a un 85% de la població de 20 a 24 anys amb l'educació secundària postobligatòria és un repte difícil partint del 65.7% actual. Un altre aspecte interessant és la major proporció de persones amb títol universitari en relació a les que es queden en el batxillerat o la formació professional. Aquestes dades es completen amb algunes d'econòmiques referides al PIB,

la paritat de compra, etc.

Els indicadors de recursos fan referència a les despeses -i a la seva evolució en els darrers anys- en educació tant a nivell de PIB com de govern, per alumne i curs, les inversions, les retribucions al professorat, la ràtio alumne/professor-a, l'evolució del professorat i personal no docent, i l'equipament en tecnologies i el seu ús. Si en proporció del PIB Catalunya està per sota de la mitjana, la resta d'indicadors en general estan ben situats comparativament en relació a la zona euro.

Els tercer apartat comprèn els indicadors de processos d'escolarització, és

a dir, sobretot l'evolució de les taxes d'escolarització en els seus diversos nivells (infantil, secundari, batxillerat, professional), el percentatge que segueix estudiant després de la secundària obligatòria, l'alumnat estranger i la seva distribució, les hores lectives (superiors a Catalunya a la mitjana europea tant a primària com a la ESO) i el temps de docència del professorat. També, evidentment, la taxa d'idoneïtat, és a dir "el percentatge d'alumnat d'una determinada edat que està matriculat en el curs que teòricament correspon a aquesta edat", que en la primària està al voltant del 90% al sisè curs i a la secundària obligatòria al 62.4% el curs 2005-2006,

Ja fa molts anys es detectava que la uniformització i la dependència exclusiva de l'educació de persones adultes amb els departaments d'educació eren un signe del seu endarreriment, en contradicció amb les potencialitats que s'hi percebien

PAPERS
d'Educació de
Persones Adultes

Número 57
A g o i i
2 8 0 8

14

TEMES A DEBAT

amb una certa tendència a la baixa. Un apartat final d'aquest grup d'indicadors es refereix a la participació de les famílies que minva dramàticament a mesura que es va pujant en el sistema educatiu.

Els indicadors de resultats en el Sistema d'Indicadors de Catalunya 2006 es treuen a partir d'una mostra d'alumnat, sobre competències bàsiques el curs 2005-2006 i es compara amb dades de cursos anteriors, pel que fa a primària, secundària i batxillerat així com la formació professional específica. Un indicador final sobre la relació entre taxa d'activitat i nivell d'estudis ve a confirmar, a Catalunya i a tot Europa, la relació entre formació i ocupació. En tot cas, l'Informe PISA avalua a nivell internacional i periòdicament els resultats dels diversos països.

Finalment, en aquest mateix Sistema d'Indicadors (pàg. 121 i següents) es fa referència a l'horitzó d'Europa 2010, és a dir als objectius acordats l'any 2000 al Consell Europeu de Lisboa. D'alguna forma indiquen el camí a seguir pel sistema educatiu europeu i, en concret per a Catalunya. Aquests indicadors/objectius tracten de:

- Percentatge d'alumnat que té un nivell baix, nivell 1 i inferior, en competència lectora a l'escala PISA (objectiu: 15.5%; any 2006 a Catalunya: 21.2%).

- Percentatge de població d'edat compresa entre els 18 i 24 anys amb educació secundària obligatòria que no continua estudis posteriors (objectiu: 10%; actual Catalunya: 28.6%).

- Percentatge de persones d'edats compreses entre els 20 i 24 anys, ambdós inclosos, que han completat amb èxit, com a mínim, l'educació secundària postobligatòria (objectiu 85%; actual a Catalunya: 65.7%).

- Graduats en matemàtiques, ciències i tecnologia per cada 1.000 habitants de la població de 20 a 29 anys (actual a Catalunya: 17.2%, una mitja per sobre de l'europea).

- Percentatge d'adults que participen en cursos de formació sobre el total de la població de 25 a 64 anys (objectiu: 12.5; actual a Catalunya 9.7).

Comentaris

El sistema d'indicadors en el seu conjunt permet tenir una bona radiografia del sistema educatiu. Fóra interessant la seva lectura per a qualsevol persona que vulgui conèixer millor l'estat actual del sistema educatiu a Catalunya. Tal volta faria falta però, incloure alguns aspectes que no queden prou reflectits i que també són part de les dinàmiques educatives, com per exemple, les millores en la convivència, la participació de les famílies –i de l'entorn social– més enllà de la participació bianual en unes eleccions, aquells factors

que fan que uns sistemes millorin i/o funcionin millor que d'altres (i que no són econòmics certament), etc. Potser complementar aquestes anàlisis quantitatives amb algunes altres de qualitatives donaria a conèixer aspectes de la realitat educativa que no sempre poden ser quantificades.

D'altra banda, com s'indica al document esmentat del Consell Escolar de Catalunya (pàg. 12 i 13), cal que hi hagi *una relació més explícita entre els resultats de l'avaluació i la presa de decisions per a la millora*. No sempre, efectivament, el coneixement de la situació esdevé una eina d'actuació. Cal també millorar el *marc participatiu de la comunitat educativa*.

Pel que fa a l'educació permanent, a part de què les estadístiques limitin l'edat als 65 anys i el dret a l'educació és de totes les edats, d'alguna manera reflecteixen –o avisen– de la pressió ambiental per aconseguir superar la distància entre els objectius 2010 (seguir estudiant, superar l'educació obligatòria, augmentar el percentatge de formació permanent, etc.).

Ja fa molts anys⁴ es detectava que la uniformització i la dependència exclusiva de l'educació de persones adultes amb els departaments d'educació eren un signe del seu endarreriment, en contradicció amb les potencialitats que s'hi perceben. L'impuls per aconseguir millorar els indicadors educatius no hauria de convertir-se en un impuls per a desdibuixar les característiques pròpies de l'educació de persones adultes.

Miquel Fort
Professor de l'AFA La Verneda Sant-Martí de Barcelona

NOTES

1. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Sistema d'Indicadors d'Educació de Catalunya. Vol. 11. Any 2006. Generalitat de Catalunya.
<http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Consell%20superior%20d'avalua/Pdf%20i%20altres/Static%20file/Indicadors11.pdf>
2. Quaderns d'Avaluació. 8. Abril 2007.
<http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIVS/Quaderns8.pdf>
3. Consell Escolar de Catalunya. *L'avaluació de la qualitat en el sistema educatiu*. Document 1/2006.
www6.gencat.net/cec/01-2006.html
4. Flecha, R. 1990. *Educación de personas adultas. Propuestas para los años noventa*. Barcelona. El Roure.

PAPERS
d'Educació de
Persones Adultes

Número 57
A g o s t
2 0 0 8

15

De la pedagogia dels objectius a la pedagogia de les competències

Montse Fisas

Estem assistint al desenvolupament d'un canvi metodològic o és tracta d'una moda? Els i les docents observem que el que canvia és la manera de programar les activitats formatives. La programació ha passat d'estar al voltant d'uns determinats objectius pedagògics a girar en torn de les competències bàsiques i clau. Això que en els àmbits educatius està sent una "novetat" fa força anys que s'està desenvolupant en l'àmbit del treball i, per extensió al de la formació laboral: primer en la formació ocupacional i continuada i després, també, en la formació professional reglada.

La formació professional basa la programació de les seves qualificacions en la competència d'acció professional. L'organització dels mòduls de formació giren al voltant de les competències que una persona treballadora ha de desenvolupar en una ocupació o treball determinat. Des d'aquesta perspectiva, la formació s'organitza al voltant de les necessitats del treball i la resolució competent de l'acció professional. D'aquí s'evoluciona cap a l'organització de la formació professional en competències. En aquest context s'entén Competència *com la capacitat de dur a terme activitats en una professió o en un lloc de treball, segons les normes exigides pel sector (ICQP¹)*.

La manera de conèixer les competències necessàries per a la resolució competent de l'acció laboral es realitza a partir de l'anàlisi del treball, les funcions laborals i les activitats professionals dins l'àmbit o sector laboral específic. Tant si la metodologia d'anàlisi és més conductista, funcional, constructivista (Mertens, 1996) o més holística (Gonzci, 1996), com si la classificació de les competències pertany a un model més dinàmic (Le Boterf, 2000), comprensiu o explicatiu (Navío, 2005), l'organització de la formació es gradua en funció de diferents tipus de competències que poden distribuir-se com segueix: les competències de caire tècnic (relacionades amb l'ocupació o professió: *saber*), les competències de caire social i personal (relacionades amb la persona i la seva relació amb l'entorn: *saber ser* i *saber estar*) i les competències de caire procedimental (del *saber fer* o *know-how*).

És evident que des de l'àmbit de la formació per al treball el punt de mira s'estableix de cara a l'ocupació i el mercat laboral. Això entra de ple en el debat sobre com la introducció de "les competències" en educació respon a polítiques educatives d'un marcat caire mercantilista des que l'Informe Delors (*Llibre blanc sobre creixement, competitivitat i ocupació*, de 1993 de la Comissió Europea) planteja la necessitat d'abordar els 4 pilars bàsics de l'educació que, després, es desenvoluparan a partir de les anomenades "competències bàsiques". La introducció de les "competències bàsiques" en el sistema educatiu i la seva extensió a tota

l'educació pretén preparar als ciutadans i ciutadanes per a la societat global i de la informació així com per a la competitivitat al voltant de la qualificació i la qualitat. L'educació des d'aquesta perspectiva es planteja com una inversió que realitzen els Estats i les persones per a "la competència europea" en un context que, ens agradi o no, globalitza l'economia i el treball, la informació i la cultura.

En educació de persones adultes cal no oblidar és que les persones adultes viuen, treballen i comparteixen les seves vides i aprenentatges en una societat de la informació globalitzada que sí està dominada pel mercantilisme. En aquest context, no podem obviar que l'aprenentatge (i durant l'adulthood molt més encara) es dona majorment fora de l'escola, en el context social, laboral i interpersonal. La persona adulta conviu i aprèn amb els mitjans de comunicació (que són els que són i parlar-ne seria un altre debat), en les seves feines o tasques de cada dia, en les seves relacions socials, familiars, personals i amb les administracions i serveis, etc. Per tant, l'aprenentatge es desenvolupa majorment fora (i fins i tot en alguns casos al marge) de la institució formativa i acadèmica: l'escola.

Pedagogia dels objectius:

La pedagogia per objectius estigué marcada tradicionalment per la *Taxonomia de Bloom* (1956) que seqüenciava els objectius educatius a partir d'un sistema de classificació que tenia en compte els aspectes cognitius, afectius i psicomotors. La seva organització, d'estructura jeràrquica, ordenava de manera progressiva els objectius des del més general al més concret i del nivell més inicial o bàsic al més complex o elevat. Els objectius formatius es basaven en la matèria de formació i per tant partien d'allò a ensenyar. Aquests objectius de coneixement (*cognitius*) s'organitzaven a partir de la següent classificació:

- Objectius generals (d'àrea, nivell i/o cicle progressivament)
- Objectius específics (d'àrea i nivell)
- Objectius operatius (relacionats amb les activitats de formació) en els que s'especificava operativament allò que calia realitzar i avaluar.

A l'hora de programar era molt important redactar els objectius de manera detallada que permetessin la seva fàcil identificació ("en infinitiu") i posterior avaluació.

La idea central era plantejar-se què volien les persones educadores que l'alumnat sabés, és a dir, quins havien de ser els objectius pedagògics que s'havien d'estructurar per a cada nivell. Però la *pedagogia dels objectius*, que es desenvolupà al voltant de l'objecte d'estudi, necessità cada cop més apropar-se al subjecte aprenent. D'aquesta manera s'avançà, més enllà dels continguts de les matèries, cap als

procediments de treball i d'estudi així com dels valors: objectius conceptuals, objectius procedimentals i valors, amb la influència del constructivisme.

Però la societat canvia i les necessitats per a l'educació, en el context de la societat global i de la informació, també es transformen. Així és que cal avançar més enllà del *saber* (conceptes), cap al *saber fer* (procediments) i el *saber ser* (valors) perquè la societat demana altres coses a les persones.

Però, tornant a l'inici, per què “les competències” es posen de moda?

Pedagogia de les competències:

La pedagogia de les competències orienta la mirada cap a la persona i la seva capacitat o competència en el desenvolupament d'una determinada acció o resolució. La persona que es desenvolupa sempre dins un context determinat resol la seva actuació mobilitzant de manera integrada una sèrie de sabers. La manera com una persona es desenvolupa en un context determinat la fa ser més o menys competent en la seva actuació. La Competència és la capacitat de posar en joc de forma integrada i estratègica, davant d'una demanda complexa de la realitat, els coneixements, les habilitats, les actituds i els valors que posseïm.

Però on és el canvi? Per què la formació per competències? Hi ha realment un gir en l'enfocament?

Perquè si fins ara els indicadors de qualitat de les i els professionals es fixaven en la qualificació i es prenia com a referent la titulació acadèmica, avui s'ha demostrat que això no és en absolut garantia d'un desenvolupament competent en el treball. Perquè el que el desenvolupament actual del treball necessita molt més que una formació teòrica o tècnica; requereix que la persona sigui capaç d'adequar-se als canvis i sigui capaç de crear, innovar, detectar indicis, treballar en xarxa i en equip, etc, etc. Això implica a més de coneixements, aptituds i actituds. Des de l'educació de persones adultes no es pot obviar que la majoria estan en edat laboral i han de poder tenir les eines suficients per a formar part del mercat de treball, si volen. Però, a més, si tenim en compte que el mateix succeeix quan la mirada es fixa en les persones adultes com a ciutadanes dins d'aquest context global i informacional, llavors direm que el que tothom necessita és ser realment capaç de desenvolupar-se autònomament davant els canvis i les noves exigències. Per tant la formació ha d'incloure en els seus programes molt més que els coneixements i “sabers procedimentals” fins ara establerts.

Això implica que la formació, i sobretot la bàsica, s'ha de contemplar des dos vessants complementaris: el vessant de la formació de les noves necessitats (formació de les competències bàsiques i d'aquelles altres que, malgrat fa poc no ho eren, avui ja ho són: llengües i TIC²) i el vessant de la formació per al desenvolupament de la capacitat d'aprendre a aprendre però també l'orientació per al treball, la formació permanent, el desenvolupament en comunitat i en els mitjans, la ciutadania, etc. Tots dos vessants conjuntament i de manera integrada han d'estar inclosos en la programació de la formació si no volem deixar sense aquestes eines a les persones que no les tenen.

La qualitat de l'educació, per tant, ha de girar al voltant

de formar persones capaces. Com més capaces, més competents per al seu desenvolupament personal. Per això el que realment és important és instrumentar, entre tots i totes, el proveïment d'una formació per a persones adultes que faciliti a les persones assolir aquelles competències que els serveixin per desenvolupar-se de manera competent assegurant el proveïment d'aquelles competències (no només bàsiques sinó “les clau”) que els permetin aprendre a aprendre al llarg de la seva vida, a partir de la seva experiència, i mantenir-se suficientment qualificades.

Entenem que el nucli de les competències fonamentals de la societat del coneixement està constituït per la lectura, l'escriptura, el càlcul, l'exploració, l'expressió i l'intercanvi. El conjunt d'aquestes competències són les que haurien de permetre que totes les persones accedissin a les tres dimensions de l'educació: ètica i cultural; científica i tecnològica; i econòmica i social. Tanmateix tenir les eines per a saber captar, seleccionar i elaborar informació esdevé avui un instrument de supervivència (Flecha, 1990) per a totes les persones.

Pel que fa a si hi ha un gir en l'enfocament, cal dir que sí. Si som prou competents com a professionals de la formació o com a educadors hem de fer un tomb. Es tracta de deixar de fixar-nos en la matèria com a base de la programació i passar a fixar-nos en les persones i en allò que necessiten per a desenvolupar-se de manera competent i autònoma en la seva actuació en diferents contextos: personal, social i laboral. En el cas de la formació de persones adultes hem d'exceptuar aquells que siguin específics d'una professió o àmbit de treball determinat.

Què s'entén per competència i com ho afrontem?

En primer lloc cal dir que hi ha diferents definicions i una certa confusió terminològica, es juxtaposen diferents enfocaments teòrics (associats a diverses percepcions de la competència i realitat de la formació) i els models explicatius de competència integren una determinada concepció que orienten accions a fer amb ella configurant un determinat plantejament de la formació, l'avaluació i la pròpia qualificació.

En la majoria de les definicions de competència entren en joc la combinació de les següents constants:

- a. Es fa referència a un conjunt de recursos
- b. Que pot mobilitzar el subjecte de forma conjunta i integrada
- c. Per a resoldre amb eficàcia una situació. Així doncs la competència és l'ús integrat d'un conjunt de capacitats sobre un context de realitat i la capacitat d'usar estratègicament aquestes capacitats per a una resolució exitosa d'una determinada activitat.

Els components de la competència són: Els Sabers: fets, conceptes i principis. El Saber fer: procediments, habilitats, destreses. El Saber ser: valors, actituds, motivació, disponibilitat (poden ser: genèrics o transversals o més específics). El Saber Estar: relació amb els altres i el context (no només l'immediat) on es desenvolupa l'acció.

Els recursos o sabers que configuren la competència s'aprenen o bé a l'escola de manera organitzada o/i en les relacions socials, virtuals, familiars, laborals etc. Amb fre-

qüència es precisen també recursos externs: materials, espai, temps, etc. Tots aquestes recursos plegats que provenen en major o menor mesura de l'Escola o de la Vida (en funció de si es tracta persones més o menys acadèmicament formades) s'incorporen a l'experiència personal de cadascú/na i conformen la competència personal. La competència que pot mobilitzar el subjecte de forma conjunta i integrada.

D'ací que per a formar persones competents per a la vida, la societat i el treball hem de poder plantejar la formació en base a aquesta competència personal.

La formació per competències ha de contemplar dos moments complementaris de l'aprenentatge: l'adquisició dels recursos (sabers, saber fer, saber ser, saber estar) i el de realització o desenvolupament de les activitats d'integració i transferència dels recursos apresos. Això vol dir *competència* com a "capacitat de" i *actuació* com a posada en marxa d'aquesta capacitat en un context i situació determinada. Es precisa mobilitzar i transferir els recursos adquirits, tots els recursos interns i externs, transversals i específics, de forma integrada. La mobilització de tots els recursos de forma integrada, no juxtaposada és una de les seves aportacions que cal contemplar en la manera de plantejar les activitats formatives i d'avaluació.

Quines competències?

- Competències bàsiques o generals: Competències que sustenten la formació al llarg de la vida (lectura, escriptura,..Competències de comunicació, resolució de problemes, treball en equip, adopció de decisions, pensament creatiu, informàtica, aptitud per la formació continuada). Les "competències bàsiques" són les essencials per a la integració en la societat i en la vida laboral.

- Competències clau (*key skills*): Conjunt de competències complementàries a les competències bàsiques i a les competències generals que permeten a una persona: adquirir noves competències i qualificacions, fàcilment; adaptar-se a les TIC i contextos organitzatius, tenir mobilitat en el mercat de treball i desenvolupar la pròpia carrera professional.

- Competències específiques/tècniques: Sabers tècnics específics de cada professió, ofici o àmbit de coneixement determinat al voltant d'una qualificació.

Una persona qualificada és una persona preparada, capaç de realitzar una determinada feina, que disposa de les competències professionals i personals que es requereixen per a una determinada activitat o treball.

Per a quines competències ens hem de formar?

Si puc triar i si som honestos,... les que m'aportin una major autonomia i capacitat de decisió per a la meua vida personal i laboral: ¿qui no vol tenir facilitat per adquirir noves competències, no tenir dificultat per adaptar-me a les TIC i als nous contextos organitzatius de treball (dels que em poden fer fora quan hi hagi una deslocalització o amb la mínima baixada de les accions de l'empresa en la borsa mentre estava tranquil·la desenvolupant "competentment" i amb excel·lència la meua feina) i tenir una adequada mobilitat de treball? Es tracta doncs del desenvolupament d'aquelles competències clau per a la vida i el treball.

Les Competències bàsiques i les claus es poden desenvolupar al voltant de: l'àmbit matemàtic, l'àmbit de les llengües i l'àmbit social i científic, però no només. Al domini de determinats coneixements bàsics cal afegir-hi les habilitats de caire social i tecnològic així com les eines per a desenvolupar-se i actuar en els contextos altament complexos, caracteritzats per la importància de les tecnologies de la informació i la comunicació i l'habilitat de comunicar, d'establir relacions, d'organitzar, d'autogestionar, etc. Per això en la formació cal abordar tot allò que va al voltant de les competències comunicatives i que va molt més enllà del què és processament i producció de la informació: inclou interaccions, relacions socials, laborals, personals, de poder, econòmiques, etc. i també les maneres diferents de realitzar activitats i resoldre problemes, el desenvolupament del pensament autònom, crític i creatiu. De manera general s'ha d'incloure el desenvolupament de l'habilitat fonamental d'adquirir nous coneixements i competències: "aprendre a aprendre" al llarg de tota la vida en els diferents contextos: educatius i no educatius. Per als contextos no educatius, cal tenir en compte quines competències ja hi desenvolupen les persones i què les ajudarà a desenvolupar-s'hi millor, és a dir, a continuar sent-hi competents.

En l'educació de persones adultes els objectius són: Formar en els ensenyaments que en cada moment siguin obligatoris d'acord amb les metodologies adequades a la població adulta. Preparar per a l'accés a les etapes del sistema educatiu. Possibilitar el desenvolupament del projecte personal i professional i la participació social de cada persona.

Les competències claus per a l'educació permanent segons la Recomanació Parlament Europeu del 2006 són: Comunicació en la llengua materna; Comunicació en llengües estrangeres; Competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia; Competència digital; Aprendre a aprendre; Competències socials i cíviques; Sentit de la iniciativa i esperit de empresa; Consciència i expressió culturals.

Com facilitar l'adquisició d'aquestes competències?

Es tracta de crear un ambient apropiat per a l'aprenentatge, especialment en els nivells de formació bàsica. Utilitzar totes les oportunitats per a orientar a la persona adulta estudiant a ser activa i independent. Preguntes freqüents: "Llavors com ho faries tu?", "Com te'n recordes per fer això?", "Com trobaries aquesta informació?" Reconèixer els factors que augmenten la motivació per a aprendre de la persona adulta. Per entendre el procés d'instrucció les persones aprenents han de participar en la presa de decisions. Democratitzar els espais de formació.

Creació de valor en la reflexió sobre l'aprenentatge sobre que és el que cal aprendre, quina és l'experiència i l'èxit que ve d'aplicar correctament en la vida real els coneixements teòrics i pràctics que es dominen. Reconèixer tots els aprenentatges previs (comptar amb ells significa comprendre)

Replantejament dels mètodes 'objectius' d'avaluació i la seva validesa. Introduir formes alternatives d'avaluació que contemplin l'autoavaluació, com per exemple el *portafolio*

*dossier d'aprenentatge*³ perquè afavoreix la reflexió sobre la pròpia competència d'actuació.

Adonar-se que l'aprenentatge gira en torn de les necessitats quotidianes de la persona adulta alumne/a. Centrar-se en ensenyar a les persones a ser independents i donar eines per a la seva autonomia. Veure a les persones alumnes en una relació d'igualtat en el procés d'aprenentatge. Les persones estudiants adultes són rics dipòsits de coneixements i d'experiències, fins i tot quan vénen a programes de formació instrumental i bàsica. Tenen una valuosa informació sobre com han après, com s'han compensat les coses que no poden fer, i com s'ho han fet per tenir èxit. La seva informació sobre la pràctica formativa és un bon complement per a la informació. Com a alumne/a la seva instrucció ha d'estar dissenyada en torn als seus punts forts a més de les seves necessitats formatives i interessos per tal de desenvolupant aquelles competències sobre les que sosté major potencial d'èxit- poder promoure el desenvolupament d'aquelles altres competències en les que no és competent.

Encoratjar a l'alumnat a realitzar un seguiment del seus propis progressos. La motivació sorgeix quan s'ensenya a l'alumne/a a realitzar un seguiment dels seus assoliments, prendre decisions sobre el que cal per aprendre i aprendre quan hi ha nova informació o necessita buscar material o suport per a obtenir-ne.

Involucrar a les persones en la transformació del seu context i vida d'aprenentatge, sempre que sigui possible, per a promoure un millor aprenentatge. Amb el suport d'altres persones la tasca d'aprendre a dominar noves habili-

tats per a reconèixer quan i com de l'aprenentatge es fa molt més fàcil. La família, amics o amigues, companyes etc. poden alentar a la persona a aplicar els nous coneixements en contextos fora de l'aula: la llar, el treball o en activitats de lleure. Com més en situacions de pràctica de les habilitats lectoescriptores es troba un o una alumne/a, major és la possibilitat que aquests coneixements s'apliquin o es traslladin a altres situacions. L'entorn d'aprenentatge ha de permetre que l'alumnat pugui treballar sobre diferents tasques. Individualitzar la instrucció al màxim possible és el que permet satisfer les necessitats específiques dels i les alumnes. Mantenir un alt nivell de motivació per part dels i les professionals.

Montse Fisas
Professora de la Facultat de Pedagogia de la UB i del CFA Jaume Tuset de Ripollet

NOTES

1. Institut Català de les Qualificacions Professionals
2. Competències per a la societat de la informació (actual)
3. Dossier on la persona alumna pot anar recollint de manera organitzada el seu treball i accions així com les accions de millora. També hi consta com i quin ha estat el treball i la valoració del procés. Eina que ajuda a la reflexió sobre l'aprenentatge, a l'aprendre a aprendre i a autoavaluar-se.

Bibliografia

- BLOOM, B.S. (1956) *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York, Toronto. Longmans, Green
- COMINGS, J.P. (2007) "Persistence: Helping Adult Education Students Reach Their Goals". *Review of Adult Learning and Literacy*, Volume 7, Chapter, 7. Connecting Research, Policy, and Practice. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- FISAS, M. (2004) *Habilitats bàsiques en el lloc de treball. L'anàlisi de les necessitats d'aprenentatge en el lloc de treball i de les competències de les persones ocupades com a base de la millora de la formació laboral*. Tesi doctoral. Departament de Teoria i Història de l'Educació. Universitat de Barcelona.
- FLECHA, R. (1990) *Educación de las personas adultas*. Barcelona. El Roure.
- FREIRE, P. (1997) *La pedagogía de la autonomía*. Madrid. Siglo XXI. (p.o. 1996)
- GONCZI, A. (1997a) "Enfoques de la educación basada en competencias: la experiencia Australiana" a MERTENS, L. (1997) *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas*. Herramientas para la Transformación OIT/CINTERFOR
- INSTITUT CATALÀ DE NOVES PROFESSIONS (1997). *La formació al segle XXI. Les competències clau*. Actes de la jornada del 27 de novembre de 1996. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- LE BOTERF, G. (2000) *Ingeniería de las competencias*. Barcelona. EPISE Gestión 2000.
- MERTENS, L. (1996) *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. OIT. CINTERFOR ISBN 92-9088-060-8
- NATIONAL ADULT LITERACY AND LEARNING DISABILITIES CENTER (1999) "Bridges to Practice" *Research-based Guide for Literacy Practitioners Serving Adults with Learning Disabilities*
- NAVÍO, A (2005) *Las competencias profesionales del formador, una visión desde la formación continua*. Barcelona. Octaedro.
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006]. Aquesta recomanació s'inscriu en el marc dels objectius del programa de treball "Educación y Formación 2010», de la Comunicació de la Comissió de 2001 sobre la creació d'un espai europeu d'aprenentatge permanent.*
- SCHWARTZ, B. (2001) *Modernitzar sense excloure*. Universitat de les Illes Balears. Servei de Publicacions i Intercanvi Científic, Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears i Diàlogos – Educació y formación de personas adultas.

Necessitats bàsiques de les persones per a la convivència pacífica

Salvador Auberni Serra

Les persones vivim en comunitats més o menys complexes ja que ens necessitem els uns als altres. La persona necessita de la comunitat per a créixer i desenvolupar-se i reciprocament la comunitat també necessita de les persones per a créixer i evolucionar. Ara bé, tots, persones i comunitats, necessitem d'unes condicions específiques, les quals, la seva absència o existència, ajuden o determinen que en la comunitat es pugui o no convida d'una manera pacífica.

Sabem que en els conflictes sempre existeixen uns interessos que o bé estan insatisfets, o bé es viuen com a elements amenaçats. Aquests interessos o necessitats estan íntimament relacionats amb les necessitats bàsiques de les persones. Si estan garantides o satisfetes, faciliten que els conflictes puguin ser resolts més satisfactoriament, més fàcilment o amb més garanties. Si una persona o comunitat viu permanentment amenaçada o insatisfeta en les seves necessitats bàsiques o fonamentals, no se li pot demanar, perquè no ho acceptarà, que resolgui conflictes d'altra índole amb els seus congèneres. El refranyer popular és molt explícit en aquestes qüestions; com la "lleï" del bon missioner: "*Primer reparteix-los pa, després els hi parles de Déu*". O aquell refrany que diu: "*no li parlis de l'aliment de l'ànima a qui no té pa per a l'estómac*". Perquè hi pugui haver diàleg o comunicació en un plànol d'autenticitat i d'igualtat, condicions bàsiques, per a la resolució dels conflictes, les persones necessitem tenir satisfetes o no amenaçades les següents condicions:

Necessitats vitals:

Necessitat de supervivència i de seguretat. Totes les persones primer de tot necessitem sentir i viure que la nostra condició d'existència estigui garantida. Aliments per a subsistir i desenvolupar-se i sostre per a acollir-nos. Necessitem sentir-nos segurs, tant física com emocionalment, lluny dels perills de desaparèixer, de deixar de ser, de ser agredits. Necessitem sentir-nos protegits pel grup i per les normes de convivència, al mateix temps que aquestes mateixes normes socials o lleis puguin contenir les nostres bogeries o excessos. El fenomen de la immigració, pot ser un exemple de necessitats vitals no satisfetes i del què som capaços de fer per a satisfer-les. Homes i dones principalment, algunes vegades adolescents i fins hi tot nens, que es juguen literalment la vida, i en el millor dels casos, sofreixen dures penalitats, per poder fer realitat el somni d'una vida millor, allunyada de les privacions de tot tipus i de les penalitats que viuen en els seus llocs d'origen, i poder ajudar, a les seves famílies a ser participants d'aquest futur millor. O, en altre cas, el sentiment d'abandó o d'inseguretat emocional i afectiva que viuen nens i nenes sud-americanes, produint-los greus trastorns psicològics, quedant seriosament compromès el procés de créixer i fer-se adults. Les seves mares han emigrat

a Europa, preferentment a Espanya, perquè hi ha molta demanda de llocs de treball de serveis a la llar, tenir cura de malalts, o de persones grans dependents..., tasques tradicionalment realitzades per dones. Tal és la importància de tenir aquestes necessitats cobertes. Els occidentals, tancats en la nostra opulència i benestar, ni ens adonem, d'això, ja que el tenir-les satisfetes, ho vivim amb la màxima normalitat, no sent així per a molts milions d'éssers humans.

Necessitats socials:

Necessitat de sentir-se membre d'un grup, o el que és el mateix, tenir arrels, tenir identitat associada a un grup, sentir-se pertanyent a ell. Tots hem d'estar ancorats en un grup, sigui familiar o social: amb els amics, en el barri, en l'escola, en una institució, en la nostra ciutat, en el nostre país. Aquesta pertinença ens dona uns signes d'identitat que ens singularitza, ens permet ser associats i identificats. La identitat és per a l'ésser humà com la columna vertebral ho és al cos. Ens fa participar d'uns senyals, d'uns valors i d'una cultura. El grup al qual pertanyem representa "el niu" d'on extraïem els nutrients per a l'acció. Al mateix temps, necessitem el reconeixement de la comunitat o grup; necessitat de ser singularitzat com portador d'unes característiques i d'uns valors que ens diferencien dels altres, tot això ens condueix a un altre element del que se'n parla molt: l'autoestima. La cultura popular sabia com és d'important el reconeixement dels altres envers nosaltres, per això va encunyar aquesta màxima o consell: "*no hay peor desprecio que el no hacer aprecio*". Som, en la mesura que som reconeguts. El pitjor mal social i relacional és ser invisible pels altres, és com deixar d'existir. Les persones, les comunitats o països que no senten la pertinença, que no tenen el reconeixement necessari, ni gaudeixen del nivell suficient d'autoestima, poden anar a la deriva i tenir un futur més que compromès.

Per a les persones és de vital importància, l'ésser, tenir un segell identificable, ja que ens singularitza i ens distingeix dels altres. Aquesta identificació forma part de la nostra vida, fins a tal punt que la persona i la seva identitat són una mateixa cosa. És tan forta la necessitat de la identitat que aquesta és per a la personalitat com els fonaments ho són per a una casa. Els publicistes saben molt bé, que perquè un producte arribi a l'èxit, els consumidors han d'associar aquest producte a unes qualitats o valors positius, per a això s'emeten repetidament missatges identificatius. La publicitat, fa que associem determinats valors a un determinat producte. El mateix succeeix amb les persones. Si se'ns identifica i reconeix de tal manera que existeixi correspondència positiva amb la nostra pròpia identitat, ens fa sentir bé, però si se'ns identifica amb segells negatius, que no corresponen a la identitat que tenim de nosaltres mateixos, ens fa sentir malament, ens sentim ansiosos, intranquils o plens d'angoixa. Hi ha una disconformitat que

desestabilitza la nostra pròpia identitat. Ens envaeix la por a no ser reconeguts correctament; per això els educadors, pares i mestres han de tenir una cura i tacte especial, en la seva relació amb els seus fills o alumnes, cura i tacte en la utilització de les formes d'identitat o dels judicis de valor, tant en sentit positiu com en sentit negatiu, a causa del fort impacte que produeixen.

Els judicis de valor, sobre tot en l'àmbit educatiu, produeixen uns efectes molt negatius. No podem definir els altres com són; algú pot dir com és l'altre? Podem conèixer el que ens mostra, però no la seva essència, ni de bon tros les seves possibilitats. Per tant, si utilitzem la fórmula que expressa allò que l'altra persona ens mostra, ho fem per pura sinceritat i honestat, ja que actuem amb el que coneixem de la persona, per tant, plantejat així, donem per descomptada la possibilitat de canvi: el que es mostra negatiu, si se li donen les condicions i possibilitats necessàries, pot mostrar-se positiu. Un alumne ha realitzat malament un exercici escolar, si el mestre li diu: "Ets ximple per no saber fer aquest exercici", produeix un efecte determinant en l'alumne, ja que se'l defineix com a "ximple", com un valor essencial i permanent, i evidentment compromet tot el seu ésser. En canvi, un efecte molt distint produeix, que el mestre comenti: "has fet aquest exercici malament, a veure si t'apliques i ho corregeixes". Aquí no hi ha invalidació de la persona, se li comunica que determinada cosa l'ha fet malament, i res més. L'alumne no sent amenaçada la seva identitat, ni se sent qüestionat en la seva totalitat, només el seu exercici. Ser dolent o ser un desastre és molt diferent a fer una cosa una mica malament o de manera desastrosa. Les persones cometem errors però no som l'error. El que definim i veiem com a desastrosos tendirà a ser negatiu, el viscut com a bo, estimulants, progressius, tendirà a romandre positiu. Com afirma Cooperrider¹: s'ha provat que la imatge que el mestre o docent es forma de l'estudiant és un instrument per a la predicció de rendiment, més poderós que el coeficient intel·lectual (Q.I.), l'ambient familiar o els resultats obtinguts anteriorment.

Per possibilitar el canvi en l'altra persona i el desenvolupament del seu potencial, no hi ha millor remei que no voler combatre allò que no ens agrada d'ell. Si mostrem acceptació de la seva essència però li fem saber que no ens agrada el que fa, li fem saber que el respectem com a persona però que no acceptem les seves actituds o conductes, o el que és el mateix, som respectuosos amb la persona però durs i exigents amb els problemes, situem a la persona en les millors condicions per replantejar-se les seves actituds o conductes, ja que no se sent atacat, ans el contrari, se sent respectat. Acceptem la persona, però no necessàriament hem d'acceptar el que fa.

De la mateixa manera els efectes de les identificacions positives són altament rendibles educativament, com per exemple dir a un noi: "ets molt important per als teus companys de grup". Tots aquests exemples presentats dintre de l'àmbit escolar són extrapolables al nivell familiar, ja que els pares i mares, com a primers educadors, també haurien d'actuar segons les orientacions que plantejgem per als docents.

La identitat, de vegades, ens juga males passades, tal és la importància que té en nosaltres. Les persones de vegades ens identifiquem tant amb els nostres rols que desenvolupem en les nostres vides, que podem arribar a confondre el rol amb la nostra pròpia essència. Nosaltres som un tot, som essència, però no som, i tendim a confondre-ho, allò que fem. És el cas, per exemple, d'una mare que la seva identitat principal és ser

mare. Quan els fills se'n van de casa, pot ocórrer que es deprimi o emmalalteixi realment, perquè pensi que ha deixat de ser, perd la seva identitat principal. Sent un gran buit existencial, és el que es coneix com a "síndrome del niu buit". Altres exemples poden ser com aquell home que ha confós la seva professió amb la seva pròpia essència personal, ell i la seva comesa professional són una mateixa cosa. Quan la seva vida professional acaba i es jubila, sent un gran buit. En certa manera ha deixat de ser i quasi "d'existir". Si insistim en el tema de la identitat és perquè té una importància rellevant a l'hora d'enfrontar-nos als conflictes, especialment als conflictes interpersonals. Crec del tot necessari que els educadors hi reflexionem sobre aquesta qüestió.

En les discussions, desacords, controvèrsies o també en les baralles, la rigidesa mostrada per una o les dues parts en conflicte, mostrant les seves posicions d'una manera contundent i irreductible, ve motivada per una excessiva identificació amb els seus propis punts de vista. Si el punt de vista, opinió o posició és viscut com la seva pròpia essència, serà difícil renunciar a aquesta identitat i acostar-se a la de l'altre. "Quan les persones discuteixen i sembla que els hi va la vida en aquesta discussió, generalment passa que estan identificats amb aquestes opinions, senten que ells són això que pensen i si deixen de pensar així deixen de ser".²

Finalment apareixen les necessitats que podríem denominar com personals:

La possibilitat i capacitat d'autorealització; estimulats i emparats per la comunitat, poder tenir la possibilitat i el dret de lluitar per assolir les nostres aspiracions personals i socials. Poder exercir la capacitat d'estimar, de créixer i de comunicar-se. Ara bé, hem de considerar que aquestes necessitats, si bé les hem descrit separatament unes d'unes altres, per la peculiaritat lineal del llenguatge escrit, estan íntimament relacionades unes amb unes altres, de tal manera que actuen de manera conjunta i progressiva, és a dir, potenciant-se i fundant-se recíprocament d'acord amb els contextos de les nostres vides personals i socials.

Els docents, sigui individualment o en grup, com equip de professionals que compartim un projecte educatiu determinat, ens veiem en l'obligació, volguda evidentment, d'aplicar el fruit d'aquestes reflexions, no només en les nostres pràctiques educatives vers uns alumnes (persones) que tenim al nostre càrrec, també aplicar-ho en el si del grup de treball, per facilitar el desenvolupament de tot el potencial de l'equip. Hi sortirem tots guanyant, alumnes, docents, equip i projecte educatiu.

Ens animem a provar-ho?

Salvador Auberni
Pedagog. Màster en Gestió Alternativa
de Conflictes. Especialista en
Metodologia Apreciativa

NOTES

1. David L. Cooperrider, professor de la Case Reserve University (EEUU) un dels màxims exponents i divulgadors de la metodologia apreciativa (Appreciative Inquiry) per a la transformació participativa dels grups i de les organitzacions.
2. Sara Cobb. Directora de l'Institut d'Anàlisi i Resolució de Conflictes de la Universitat George Mason (EEUU).

Gravi, la viabilitat de la gestió per processos en una cooperativa d'ensenyament

Rosa Anna Brull i Xavier Guillaumes

L'Escola Gravi és una cooperativa de treball associat que compta actualment amb 84 treballadors, dels quals 56 són socis cooperativistes. L'escola, que prové del col·lectiu CEPEC (Col·lectiu d'Escoles per l'Escola Pública Catalana), té tres edificis emplaçats al barri de Penitents, entre Gràcia i Horta-Guinardó. L'impuls dels tots els serveis que ofereix l'escola és un objectiu permanent que ens hem de fixar els encarregats de la gestió del centre. En aquest sentit, són benvinguts tots aquells mecanismes que ens han de permetre millorar les estructures organitzatives de totes les activitats que promovem.

A finals del segle XX va anar prenent força la metodologia de la qualitat aplicada als centres educatius de casa nostra. Aquesta metodologia, que es fonamenta en la norma ISO 9001:2000, va ser impulsada, d'una banda, per la Direcció General de Formació Professional i Educació Permanent i, de l'altra, pel Centre d'Informació i Desenvolupament Empresarial. Un dels objectius cabdals que persegueix és el de proveir els centres educatius catalans d'estructures organitzatives sòlides per tal que el professorat es pugui sentir recolzat i segur en una societat tan canviant com la nostra.

La millora de les estructures organitzatives ha d'augmentar de manera continuada la qualitat del servei que les escoles prestem als destinataris. I en aquest context és on irromp l'anomenada gestió per processos en els centres educatius. L'Escola Gravi va fer una aposta decidida per adoptar aquest tipus de gestió arran d'un curs de formació que vam rebre els membres de l'equip directiu i del consell rector de la cooperativa durant la segona meitat del curs 2006-2007. Els integrants d'ambdós estaments vam considerar en aquell moment i continuem considerant que el nou model és i ha de ser plenament vàlid per gestionar la nostra escola. Amb tot, entenem que no es tracta d'un camí senzill, i que la implantació del sistema s'ha de plantejar a mitjà termini. Les primeres dificultats que ens estem trobant deriven del mateix ritme frenètic amb què transcorre el dia a dia en una escola: per un costat, els directius no disposem d'un temps exclusiu per aprofundir en la tasca, per l'altra, els docents i el PAS no poden assimilar d'un dia per l'altre una manera de funcionar amb tants canvis incorporats. Tot això, sense parlar dels entrebancs a l'hora d'establir els canals de comunicació adients per anar transmetent als implicats totes les novetats que suposa el nou model. La gestió per processos ens ha de permetre millorar, entre altres coses, perquè, un cop consolidada, ofereix als que la utilitzem la possibilitat d'adaptar-

nos a les novetats i a les necessitats del moment. En els darrers set mesos hem anat confeccionant i plantejant alguns dels processos que han de formar part de l'entramat definitiu: hem partit de les necessitats derivades del nostre dia a dia, conscients que encara ens trobem a les beceroles i ens resta la major part del trajecte per recórrer.

Gestionar i treballar amb processos implica el compromís dels centres per millorat continuament; en aquest sentit, ens hem d'acostumar a pràctiques com l'establiment d'objectius anuals de millora, mètodes de seguiment i avaluació dels processos i resultats, plans d'autoavaluació, sistemes de recollida d'opinió dels membres de la comunitat educativa... I no és que a les escoles fins ara s'hagin deixat de banda aquestes estratègies, tot al contrari, ja que moltes d'elles es basen en els preceptes inclosos als decrets i a les ordres que transmet el Departament d'Educació. Les innovacions i els avantatges que impliquen els processos consisteixen en una sistematització més pautada i en una definició més clara de les persones responsables de cadascuna de les tasques.

El mateix Departament d'Educació va emprendre anys enrere una campanya de sensibilització dels equips directius d'una trentena d'instituts d'Educació Secundària. L'autoavaluació es va fonamentar en el Model Europeu de Gestió de la Qualitat (EFQM). L'Escola Gravi és una cooperativa de treball associat que té concertades totes les etapes de l'ensenyament obligatori i el Batxillerat; a més del servei més estrictament pedagògic, l'escola ofereix als seus clients els serveis de menjador, transport escolar, activitats esportives i de lleure, entre altres. A l'hora de plantejar-nos el treball per processos, no podíem ignorar que la nostra realitat era molt diferent a la d'un institut públic d'Educació Secundària, per la qual cosa les primeres experiències d'aquests centres no significaven una guia prou vàlida com a model a seguir, si bé ens oferien alguns indicadors a tenir molt presents.

Com ja hem dit, el primer pas que va fer l'Escola Gravi de cara a conèixer les possibilitats de millora organitzativa va ser la realització d'un curs sol·licitat des de la Federació de Cooperatives d'Ensenyament de Catalunya. El curs va anar a càrrec de Globalmed, una institució especialitzada en assessorament i formació en gestió d'empreses, i el vam rebre les persones més directament implicades en l'organització de l'escola. Vista la utilitat que ens oferia el model, en una de les primeres sessions vam abordar la confecció de l'arquitectura dels processos que es desenvolupen al centre. Una

correcta identificació dels processos ha de fer més planeres les tasques posteriors: desenvolupar-los, caracteritzar-los, establir les interrelacions, els referents i els instruments per a la seva gestió, així com els mecanismes per a la seva avaluació i revisió.

Un cop identificats els processos, calia classificar-los, d'acord amb la seva funció, en tres tipus bàsics: estratègics, clau o operatius i de suport. Abans d'emprendre aquest pas, era imprescindible partir de la idea que un procés és qualsevol activitat que rep entrades i les converteix en sortides, d'acord amb unes especificacions o requeriments prèviament establerts; dit de manera menys tècnica, el procés ha de ser un conjunt d'activitats que a partir d'una o més entrades aconsegueix a la sortida un resultat amb un valor afegit. Cada procés ha de tenir un/s responsable/s que n'assegurin el compliment i l'eficàcia tot satisfent l'anomenat cicle PDCA (planificar, fer, avaluar, millorar). També ha de contenir sistemes de seguiment i mesura, a fi que en un moment donat se'n pugui comprovar l'evolució.

Identificar i seleccionar els processos no va ser pas senzill, ja que sempre hi ha el perill de confondre processos amb activitats. La relació de processos ha d'incloure totes les activitats dutes a terme per l'escola, la qual cosa no implica que tota activitat constitueixi un procés; això sí, com a mínim en tot procés hi ha una activitat.

Els processos estratègics són aquells que elaboren i despleguen les polítiques i les estratègies del centre, tot proporcionant directrius, guies i límits d'actuació per a la resta de processos. Els que vam definir d'entrada per a l'escola pertanyents a aquest grup van ser: *La promoció de l'escola*, *Les relacions externes*, *L'establiment de directrius de gestió* i *La planificació docent*.

Quant als processos clau o operatius -és a dir aquells que constitueixen la seqüència de valor afegit, des de la comprensió de les necessitats educatives de la societat fins a la provisió del servei educatiu als alumnes i, en última instància, a la societat-, van considerar oportú delimitar els següents: *La preinscripció i la matriculació* i *L'ensenyament-aprenentatge a totes les etapes*.

Per últim, dins el grup del processos de suport (suport adreçat als processos pertanyents als altres dos grups) vam establir: *El menjador escolar*, *Les activitats extraescolars*, *El transport escolar*, *El manteniment i la millora de les instal·lacions*, *La gestió econòmica*, *La gestió dels recursos humans* i *Necessitats i compres*.

D'entrada ja érem conscients que aquest esquema inicial del mapa de processos de l'Escola Gravi era una proposta

que aniria patint alguns canvis i molts afegits. Tan sols va haver de transcórrer un trimestre del nou curs escolar per adonar-nos que les necessitats derivades del que ens podem anar trobant en la normalitat de la vida escolar ens conduïen amb certa urgència a introduir altres processos o procediments associats. I no només a introduir-los, també a elaborar-los i començar-los a posar en pràctica. Per això no hem partit d'una planificació feta amb el calendari al davant en el sentit d'anar desenvolupant ara aquest, ara aquell procés. Entenem que el possible neguit que pot generar el nou

sistema entre tots els implicats s'ha de veure més atenuat en la mesura que uns i altres en comprovem la utilitat i l'eficàcia, especialment en aquelles qüestions on sempre acabem topant amb els mateixos problemes i que sovint originen malentesos i conflictes.

En el curs de formació que vam rebre l'equip directiu i el consell rector es va proposar com a activitat pràctica l'elaboració d'un procés. Ens vam decidir de manera unànime pel procés de *Gestionar la informació i l'admissió de l'alumnat*, entenent que en una escola concertada l'arribada permanent d'alumnes constitueix una garan-

tia de continuïtat i un indicador immillorable del grau de satisfacció de les famílies.

Gestionar la informació i l'admissió de l'alumnat, exemple de l'aplicació d'un procés

La primera acció va consistir a elaborar la fitxa del procés: cada procés ha de partir d'una fitxa on es recull de manera gràfica tota la informació bàsica del mateix. Així, cal anomenar un/s responsable/s, l'objectiu principal, el seguit de procediments associats, les entrades i les sortides, la documentació, els recursos i els indicadors. En aquesta ocasió l'equip directiu esdevé el responsable principal del procés, amb el suport en bona part de les fases del mateix per part del personal de secretaria. Aquest procés té com a principal finalitat l'entrada màxima d'alumnes, que ens garanteixi el manteniment del concert educatiu a totes les unitats o grups classe. L'ús de documents per deixar constància de les famílies interessades, de les dades d'aquestes i dels possibles nous alumnes és fonamental durant tot el procés; amb tot, sempre ens podem trobar amb el fet que famílies que no han trucat o no han estat convocades acudeixin a una reunió perquè són conegudes d'una família que ha seguit el mecanisme habitual. Els responsables principals d'aquest procés han estat els membres de l'equip directiu de cada etapa: les caps d'estudis d'Educació Infantil i Pri-

La millora de les estructures organitzatives ha d'augmentar de manera continuada la qualitat del servei que les escoles prestem als destinataris. I en aquest context és on irromp l'anomenada gestió per processos en els centres educatius

PAPERS
d'Educació de
Persones Adultes

Número 57
A g o s t
2 0 0 8

23

mària s'han encarregat d'informar les famílies interessades a inscriure els seus fills/es des de P2 fins a 6è de Primària; el cap d'estudis i el director han fet aquesta tasca amb les famílies interessades en l'ESO i el Batxillerat. No podem ignorar la importància dels procediments i activitats associades, com ara les reunions amb les famílies o l'organització de la jornada de Portes Obertes, per a la qual impliquem tot el claustre de l'escola. Cal valorar, d'altra banda, el vistiplau del consell rector de la cooperativa a l'hora de concedir els recursos necessaris per a la realitza-

ció d'algunes de les activitats (bàsicament, material i publicitat per a les Portes Obertes). A final de curs caldrà fer una valoració de l'eficàcia del procés amb tots els que ens hem vist implicats en el seu desenvolupament. Entretant, i un cop ja s'han enllestit bona part de les fases del procés, podem afirmar que n'estem força satisfets, ja que en aquells cursos que signifiquen la principal font d'admissió d'alumnat a la nostra escola –P3 i 1r d'ESO– s'ha aconseguit en un cas emplenar i en l'altre superar el 90% de la quantitat d'alumnes que marca la ràtio.

Els altres processos de què parlàvem i que estan sent aplicats són: *Gestionar els recursos econòmics*, amb el desenvolupament d'alguns procediments com les actuacions a

L'aplicació de la gestió per processos ens està fent obrir els ulls, en definitiva, davant d'alguns requisits que el nostre centre s'ha de plantejar per millorar i entrar en el cercle de no tenir-ne mai prou amb les millores obtingudes. Aquests han de ser els nostres reptes i la nostra motivació

fer en cas d'impagament, o les actuacions a fer en cas que els alumnes no participin en determinades activitats escolars (per sanció o per desig de les famílies); *Gestionar els recursos materials i les compres*, amb atenció especial al procediment de gestió de les compres i les necessitats; *Promoure la convivència*, amb l'elaboració del procediment a seguir davant l'obertura d'expedients disciplinaris. En altres ocasions no hem desenvolupat pròpiament un procés, però sí que ens hem plantejat una millora a partir de les eines que aquest sistema ens oferia: és el cas, per exemple, dels

mecanismes de control de l'absentisme i la puntualitat a l'ESO, activitat que formaria part d'un conjunt més ampli com és la planificació d'una etapa, en aquest cas l'ESO.

L'aplicació de la gestió per processos ens està fent obrir els ulls, en definitiva, davant d'alguns requisits que el nostre centre s'ha de plantejar per millorar i entrar en el cercle de no tenir-ne mai prou amb les millores obtingudes. Aquests han de ser els nostres reptes i la nostra motivació.

Rosa Anna Brull.
Presidenta cooperativa Escola Gravi
Xavier Guillaumes.
Director pedagògic Escola Gravi

PAPERS

d'Educació de
Persones Adultes

Número 57
A g o s t
2 0 0 8

24

Memòria democràtica i el poble gitano

Fundació Ujaranza *

Aquest article sorgeix a partir de la realització d'un projecte per part de la Fundació Privada Ujaranza de restitució de la memòria democràtica. Aquesta Fundació va rebre subvenció, d'acord amb l'ordre IRP/1/2007 de 8 de Gener, de la Generalitat de Catalunya, i concretament de la Direcció General de la Memòria Democràtica, dins la Secretaria de Relacions Institucionals i Participació. El projecte s'anomena "El poble gitano durant el Franquisme: sentim la història!". Considerem que és molt important conèixer la història de la població catalana i fonamentalment aquella història dels col·lectius que han estat discriminats al llarg dels anys i dels que la seva història també ha estat silenciada. Aquest projecte ha tingut com a objectiu l'aproximació a testimonis de persones, vivències, experiències, etc, del poble gitano a Catalunya que ha viscut directa o indirectament l'època del Franquisme i la Transició. S'ha partit de la hipòtesi que existeix un gran buit d'informació d'aquesta etapa del passat sobre i des del punt de vista del poble gitano.

Es pretén omplir aquest buit i recollir experiències i vivències de la història gitana al Franquisme i a la Transició a través de les històries de vida de diferents persones gitanes de Catalunya. Per dur a terme les entrevistes hem seguit una metodologia de treball que ha possibilitat el diàleg en condicions d'igualtat entre la persona entrevistada i la que entrevista, aquest mètode està inspirat en la metodologia comunicativa¹, molt valorada per l'estudi de les desigualtats socials. Les entrevistes s'han portat a terme en un ambient familiar, de confiança, amb la fi de què les persones entrevistades estiguessin més confortables i relaxades.

Com a resultat de l'anàlisi de la informació recollida a partir de les diferents històries de vida s'ha elaborat aquest article.

1. Context històric

La llei per la que es reconeixen i amplien drets i s'estableixen mesures a favor de tots aquells que van patir violència i persecució durant la Guerra Civil i els anys de la dictadura, és coneguda com la llei de la Memòria Històrica², que va ser aprovada pel Congrés dels Diputats el 31 d'octubre de 2007 i prèviament pel Consell de Ministres el 28 de juliol de 2006.

La Guerra Civil ha estat molt estudiada, però poques vegades s'ha considerat el grau d'implicació i impacte que va tenir sobre el poble gitano. Existeixen molts estudis sobre la Guerra Civil, que sempre ha estat vista i analitzada des de la perspectiva de la societat majoritària, és a dir, sense incloure les aportacions de la població gitana. Poques vegades hem sentit parlar de la Memòria Històrica i la població gitana. Els gitanos porten entre nosaltres segles, els primers

gitanos (o Rrom, com també se'ls coneix) arribaren a Europa procedents de la Índia en el segle XV recorrent diverses ciutats Europees³. L'arribada de la població gitana a Espanya va tenir lloc a l'any 1425 segons un document dels arxius de la Corona d'Aragó. La història de la població gitana a Espanya compta amb èpoques de tolerància i altres de repressió i persecució. Al principi de la seva arribada a la Península Ibèrica, foren ben acollits: vivien amb llibertat i no només no eren refusats, sinó que els camperols i aldeans els miraven amb simpatia i comerciaven amb ells, apreciats les seves habilitats artesanes. Però malauradament l'etapa de persecucions que ha tingut el poble gitano ha perdurat fins als nostres temps.

Al llarg de la història del poble gitano a Espanya trobem que ha estat un poble perseguit per diferents regnes i lleis, i que d'una manera o d'altre atemptaven contra la seva identitat. Antonio Gómez, en un article publicat a la revista *I Tchatchipen* a l'any 2000, ens explica com en els textos legals quan es refereixen a la població gitana es van servir amb molta freqüència mots com ara extinció i extermini, per tal d'explicar (les autoritats de l'època) què volien fer⁴.

Una de les lleis més antigues i conegudes que atemptava contra aquest poble va ser la Pragmàtica de 1783; aquesta llei, segons un informe de l'època deia que *la pragmàtica reial desvetlla en el fons que Sa Majestat no vol exterminar ni aniquilar els gitanos, sinó suprimir-ne els costums*. Se'ls hi va prohibir que instal·lessin les seves caravanes als pobles petits, perquè les forces de l'autoritat no podien vigilar-los i amb la fi de castigar els "excessos" que creien que cometien.

En definitiva, varen ser segles de normatives opressives que tenien com a objectiu prohibir a la població gitana utilitzar la seva llengua i la seva forma de vestir. En el segle XIX la Constitució espanyola de l'any 1978 i l'Estatut de 1979 van suposar un canvi important per a la comunitat gitana, tant a Catalunya com a l'Estat. Tot i que aquests documents no feien referència explícita al poble gitano, sí que es parla de la no discriminació per motius racials o ètnics; a partir d'aquí es produeix un avançament en la situació jurídica de la població gitana, que són considerats espanyols, amb igualtat de drets a la resta de ciutadans nascuts en territori nacional.

També en el S. XX, va tenir lloc com a fet transcendent l'Holocaust gitano (Porrajmos) a mans dels nazis. Aquest esdeveniment és desconegut per part de moltes persones, no hi ha hagut difusió de les víctimes gitanes que varen haver en aquell tràgic esdeveniment històric. Van ser separats en camps de concentració, es van fer experiments mèdics amb nens i dones embarassades, es van esterilitzar a les dones gitanes i es van assassinar a moltes persones

PAPERS
d'Educació de
Persones Adultes

Número 57
A g o s t 2 0 0 8

25

gitanes. Es creu que van morir aproximadament unes 500.000 persones gitanes a mans del règim de Hitler.

A més, s'ha de destacar com un fet molt positiu i com un pas molt significatiu el Reconeixement de la Persecució i el genocidi del Poble Gitano per part del Parlament de Catalunya, el passat 29 de març de 2007⁵: *El Parlament de Catalunya: 1. Afirmar i reconèixer que el poble gitano resident a l'Estat espanyol, i concretament a Catalunya, ha estat víctima d'un genocidi històric i continuat. 2. Deplorar totes les lleis racistes i antigitanes que han dictat o secundat les institucions catalanes i totes les situacions que han produït el maltractament, la discriminació i la vulnerabilitat del poble gitano al llarg de la història. 3. Es compromet a treballar perquè s'apliquin polítiques incloents, efectives i decidides amb l'objectiu d'aconseguir la igualtat d'oportunitats dels membres del poble gitano a Catalunya i el reconeixement i el manteniment dels seus trets culturals i identitaris, en observança de les resolucions 1045/VI i 1046/VI d'aquest Parlament, de les actuacions governamentals empreses en compliment de les dites resolucions, de l'article 42.7 de l'Estatut d'autonomia i de la Directiva 2000/43/CE del Consell de la Unió Europea, relativa a l'aplicació del principi d'igualtat de tracte de les persones independentment del seu origen racial o ètnic.* Aquesta declaració ha estat un fet molt positiu i molt important per al poble gitano, ja que s'ha reconegut públicament que ha estat perseguit al llarg dels anys i que es lluitarà per la igualtat d'oportunitats d'aquest poble aplicant polítiques efectives de millora en tots els àmbits.

La quantificació de la població gitana a l'estat espanyol té una dificultat pròpia, que és la falta de dades quantitatives fiables. La Constitució salvaguarda la identitat cultural de la ciutadania. La informació referent a l'ètnia no figura en el cens de la població i per tant no es pot treballar amb estadístiques proporcionades per les bases de dades de l'Administració Pública. En l'*Estudi sobre la Població Gitana de Catalunya*⁶, es cita la dada de 62.868 persones gitanes a Catalunya extreta de l'obra de Teresa San Román (1994:87). En aquest estudi s'aporta una taula resum de la població gitana per comunitats autònomes, en el que es mostra la dada de 52.937 persones gitanes a Catalunya, extreta a partir de la font de la Fundació Secretariat Gitano de 1999. A Espanya la població gitana forma actualment una comunitat de 500.000 a 600.000 persones. Segons dades de la Unió Romaní, per regions, la que agrupa la major quantitat de població gitana és Andalusia, on viuen prop de 300.000, el que suposa un 5% de la població total d'aquesta zona⁷. La seva importància allà és tal que a l'octubre de 2007 el Parlament Andalusí va declarar el dia 22 de novembre "Dia de los Gitanos Andaluces". Aquest dia es commemora l'arribada dels gitanos a Andalusia, el 22 de novembre de 1465⁸.

2. Veus de les persones gitanes

Des de la Fundació Privada Ujaranza, organització sense afany de lucre, que lluita per al desenvolupament educatiu, econòmic i social de les minories culturals que conviuen al nostre país, hem tingut l'objectiu de recollir testimonis de persones gitanes que hagin viscut directa o indirectament la Guerra Civil, recuperar la seva veu silenciada, les seves

vivències, sentiments i experiències d'aquella època. La nostra tasca ha estat entrevistar persones representatives del poble gitano per donar a conèixer, a través d'entrevistes, una part de la història de tots desconeguda per a la majoria. Les persones entrevistades ens han relatat la seva trajectòria personal i professional de la següent manera:

Sr. J.D.R.H., que va néixer a Puerto Real (Cadis) i pertany a la comunitat gitana. És advocat i llicenciat en Ciències de la Informació per la Universitat Autònoma de Barcelona, doctor en Ciències de la Informació per la mateixa Universitat i Mestre d'Ensenyament Bàsic. Va ser diputat del Congrés durant 1977 fins a 1986, Diputat del Parlament Europeu entre els anys 1986-1999, membre del Consell de la Unió Europea entre 1994-1997 entre d'altres, i actualment és el President de la Unió Romaní Espanyola. Al febrer de l'any 2008 va ser anomenat Doctor Honoris Causa per la Universitat de Cadis, essent la primera persona gitana que rep aquesta distinció.

Sr. M.H., actual president de l'Associació Gitana de Sabadell, associació que va néixer l'any 1983, amb l'objectiu d'afavorir la integració del col·lectiu gitano a la comarca del Vallès Occidental i en concret a Sabadell. M.H. és medidor i un referent en temes d'integració gitana, a més de ser assessor del "Instituto de Cultura Gitana" del govern d'Espanya. Va ser president i fundador de la FAGIC (Federació d'Associacions Gitanes de Catalunya), impulsor del Pla Integral del Poble Gitano a Catalunya i assessor en minories ètniques del Departament de Benestar i Família de la Generalitat de Catalunya.

Sra. E.C., Vicepresidenta de Dones de la FAGIC (Federació d'Associacions Gitanes de Catalunya). La E.C. va néixer a Soria, però ha viscut a Madrid i des de fa uns anys a Barcelona. Durant la seva vida professional s'ha dedicat a la venda ambulat. Va ser Presidenta de l'Associació Gitana de Dones Drom Kotar Mestipen, associació que va néixer l'any 1999 fruit del diàleg entre dones de diferents edats, gitanes i no gitanes. Té aquests objectius prioritaris: fomentar la igualtat i la no discriminació entre dones i homes en la comunitat gitana, així com impulsar la feina solidària entre dones de diferents cultures.

Sr. C.L., actual Vicepresident de Política i Comunicació de la FAGIC. C.L. explica que va néixer a un poble d'extremadura, però que actualment viu a Catalunya des de fa vint-i-cinc anys. En C.L. porta molts anys treballant per la lluita del drets de la comunitat gitana a Espanya.

Sra. N.G., una àvia sàvia, que viu a Reus. Tenia divuit anys quan arribà la guerra; ens ha ofert un testimoni importantíssim de com es va viure la guerra en la comunitat gitana on ella vivia.

Sra. T.C., que va néixer a un poble de Barbastro, i que es va traslladar a viure a Lleida quan era nena; mare de família, ha treballat des de petita en diferents feines; ja fa un temps treballa a l'Associació de Dones Gitanes de Ponent com a voluntària.

Sra. O.G., que va néixer i viu a Lleida. Relata que és l'actual tesorera de l'Associació de Dones Gitanes de Ponent. És mare de família i des de fa tres anys treballa dins l'associació perquè volia un canvi en la seva comunitat i en particular vers les dones gitanes.

Sra. P.D., també de Lleida, presidenta de l'Associació de

Dones Gitanes de Ponent; la seva inquietud per donar noves oportunitats a les dones gitanes va quedar plasmada en la creació de l'Associació de Dones de Ponent, que impulsa la creació de xarxes de suport entre mares i noies gitanes per a sensibilitzar en la importància de l'educació.

3. Veus de les persones gitanes: la Guerra Civil

Els anys de la Guerra Civil van significar anys de penúria, fam i desesperació per a tots els espanyols, inclosa la població gitana. Existeixen molt pocs documents bibliogràfics que expliquen com va viure la població gitana la guerra, encara que és difícil no veure's involucrat d'una forma o altra en una guerra.

Un article publicat a l'any 1936 a la revista Crònica signat per Helios Giménez i parcialment reproduït a la revista *I Tchatchipen*, ens explicà que *durant la guerra els gitanos de la Cava, de Pagès del Corro i del Puerto de Camaronero van estar deu dies lluitant contra Queipo de Llano. També que a Barcelona, els gitanos de Sants, van ser dels primers que es van mobilitzar amb escopetes de caça, pistoles velles, navalles i van tallar el pas a les forces de la caserna de Pedralbes*; continua dient: *he vist gitanos lluitar com a heroics al front d'Aragó, en Bujaraloz i en Pina; jo et dic que d'aquesta guerra civil que enlluernarà tantes coses magnífiques ha de sortir, també a Espanya la reivindicació dels gitanos, la seva integració total a la vida civil⁹.*

Teresa San Román, en un dels seus llibres, parlant de la participació dels gitanos a la Guerra Civil, afirma que *aquesta va ser escassa i que sempre hi ha algú que recorda un gitano que era del PCE, o falangista, o de la CNT*. Però el cas és que la gran majoria mai no va arribar a entendre, i amb raó, tant d'horror, tanta sang i tant d'odi¹⁰.

C.L., Vicepresident de Política i Comunicació de la FAGIC, parlant de la implicació directa de la població gitana en la guerra, ens diu així: *jo crec que aquesta guerra no era una guerra que a nosaltres ens impliqués directament, això no anava amb nosaltres, malgrat que van morir molts, directa o indirectament, a partir de la misèria que va provocar... A Espanya des de fa cinc-cents anys enrere s'havia anat a per nosaltres amb lleis racistes, amb una persecució genocida. Estàvem acostumats a patir aquesta situació, estàvem acostumats...*

L'any 2007 la "Asociación de Mujeres Gitanas Romi" d'Andalusia¹¹ va desenvolupar el projecte *La Recuperación de la Memoria Histórica del Pueblo Gitano*, en el que es va realitzar un seminari i del que es va elaborar un CD amb els testimonis de persones gitanes i no gitanes explicant les seves opinions, vivències, experiències, etc, sobre la Guerra Civil i el Franquisme. En aquest projecte el Sr. Francisco Viguera, de la "Asociación Granadina para la Recuperación de la Memoria Histórica" comenta: *Sabemos que el pueblo gitano sufrió doblemente esa represión, primero por ser republicanos pero también por ser gitanos.*

N.G., una dona gitana de més de noranta anys que viu a Reus, ens diu que *els gitanos no han estat mai de cap partit*. Ella tenia 18 anys quan va arribar la guerra, ens ha deixat un testimoni importantíssim d'aquest període. Vivia a Lleida, on durant un temps amb alguns membres de la seva

família es van amagar a una ermita i la gent no gitana de Lleida, que els coneixien, els portaven menjar. Per altra banda, ella també va ajudar a un home i a la seva família, un senyor que es deia Orriols i que *era de dretes*; recorda com aquest home l'hi va donar feina abans de què comencés la guerra i, com una vegada aquesta va començar, els va ajudar a amagar-se en un lloc segur, on els hi portava menjar. Quan va acabar la guerra, N.G. recorda com plorava d'agraïment aquest senyor, dient: *Ens has salvat la vida, ens has salvat la vida!, com haig de pagar-te això si ens has salvat la vida!, mentre plorava. Llàgrimes com si el veïés ara... i ella, ella abraçada al coll i a la filleta...*, recorda plena d'emoció. Aquest n'és un exemple de solidaritat que uneix a la gent en moments difícils, independentment de la seva ètnia o procedència.

Un dels pocs personatges gitanos més coneguts durant el període de la Guerra Civil fou Ceferino Giménez, més conegut com "el Pele" o "el Santo Gitano". Avui és el primer beatificat de la seva ètnia. Un dels testimonis més emotius que hem sentit durant les entrevistes va ser el de la O.G., de l'Associació de Dones Gitanes de Ponent, neboda besneta d'en Ceferino, que ens explicà que quan van empresonar al seu besavi *la meva àvia estava en estat, va sentir els trets a la porta del cementiri i ens va dir com l'estómac se l'hi va encongir; una vegada havia estat assassinat, continua la O.G., una persona del poble que l'hi havia agafat les botes i la seva roba, es passejava pel poble dient: Que vinguin els gitanos, que vinguin!!!, mireu la roba que portava en Ceferino!!!! (vestint la roba d'en Ceferino). Això va ser un trauma per la meva família, recorda la O.G., perquè era molt bona persona, la meva família encara no pot parlar d'ell i amb llàgrimes als ulls ens diu que per a la comunitat gitana en Ceferino ha estat i és un referent.*

C.L. ens parla de la filosofia dels gitanos davant els conflictes bèl·lics dient que: *...aquesta filosofia de guerra (fent referència al fet de matar a algú que no coneixes) doncs el poble gitano mai la ha acceptat, mai la ha tingut com a pròpia, és més, el gitano mai ha tingut una guerra, és un poble... Mira la fama que hem tingut de pendencieros!, continua dient, l'únic poble que mai ha participat en una guerra...! i hem tingut motius per a participar en moltes, ens diu amb un to d'ironia a la veu.*

Segueix explicant com, durant la Guerra Civil, molts gitanos buscaven la protecció dels *señoritos* de les comarques a on treballaven, buscaven *padrinatges*, ens comenta, amb la fi de què aquestes persones respectables els poguessin protegir davant les injustícies que es cometien vers la població gitana. C.L. ens ho plasma dient: *si haves d'anar a algú perquè no podies anar a un jutjat, com una persona normal, i dir vaig a presentar una denúncia, no!. Perquè com a gitano tu no tenies dret a res... Llavors el gitano... si caminaves pel camp, arribava la Guàrdia Civil i tu eres el que havia de demostrar que el que portaves era teu, que eren les teves pertinences, era "contra llei", la presumpció d'innocència en el gitano no existia.*

Tal i com apunta David Martín en un article, els gitanos varen ser repudiats tant per les forces nacionals com per la banda d'esquerra, i segons ell *los gitanos, no despertaban simpatías ya que no favorecían al funcionamiento de la maquinaria revolucionaria¹².*

4. Veus de les persones gitanes: Etapa Franquista i la Llei de "Vagos y Maleantes"

La relació entre la població gitana i les forces de l'ordre, més en concret la Guàrdia Civil, històricament ha estat difícil. E.C., presidenta de la secció de dones de la FAGIC, parlant d'algunes de les experiències que ella personalment ha tingut al llarg de la seva vida amb aquestes forces del l'ordre, afirmava: *quasi sempre ens paraven, i a més no sé per què... jo moltes vegades ho pensava, però com han donat aquests senyors amb nosaltres?... era com si els donessin un premi, si agafes a un gitano, et dono un punt i si agafes a deu, et dono deu... era horrible perquè ells sabien que no tindriem casa, no perquè no volguéssim, sinó perquè no ens deixaven*, fent referència al comportament que rebien per part d'alguns Guàrdies Civils, que moltes vegades empresonaven als gitans sense que hi hagués cap raó.

Durant la dictadura de Francisco Franco, a la població gitana se'ls va prohibir utilitzar la seva llengua i van estar perseguits per totes les forces de l'ordre, en especial la Guàrdia Civil.

La Llei sota la que foren perseguits d'una manera incançable i injustificat durant aquests anys de Dictadura fou la famosa Llei de "Vagos y Maleantes"¹³, aprovada a l'any 1933. Alguns articles de la Llei foren rectificats el 15 de juliol de 1954 sota el règim Franquista, que va introduir algunes modificacions.

Com s'ha mencionat anteriorment, els gitans van ser un dels principals grups contra els que atemptava la Llei de "Vagos y Maleantes" (1933), encara que no fossin els únics. La població gitana fou perseguida sota l'excusa d'anar contra la moral i les costums, pel seu estil de vida.

En J.D.R.H. ens diu que la llei de "Vagos y Maleantes" va afectar ben poc a la comunitat perquè *als gitans no ens va afectar més del que durant 500 anys ja venien afectant-nos les pragmàtiques dictades contra nosaltres* i ens parla més concretament del Reglament de la Guàrdia Civil¹⁴, en el qual es negaven drets fonamentals a la població gitana que a la resta de la població no se'ls negava, recordant-nos que en la seva primera intervenció a l'any 1978 a les Corts Espanyoles com a diputat, va dibuixar un panorama de la realitat de les condicions de vida del seu poble; va ser en aquesta memorable aparició on va demanar l'abolició d'aquests articles, el que es va aconseguir definitivament.

L'article 5 de la Llei, referint-se als gitans deia així: *Como esta clase de gente no tiene por lo general residencia fija, se traslada con mucha frecuencia de un punto a otro en que sean desconocidos, conviene tomar de ellos todas las noticias necesarias para impedir que cometan robos de caballerías o de otra especie.... Se vigilará escrupulosamente a los gitanos, cuidando mucho de reconocer todos los documentos que tengan, observar sus trajes, averiguar su modo de vivir y cuanto conduzca a formar una idea exacta de sus movimientos y ocupaciones, indagando el punto a que se dirigen en sus viajes y el objeto de ellos*. Les seves costums i tradicions despertaven sospites.

Els estereotips que van marcar a la comunitat gitana en aquella època encara perduren en un sector de la societat

espanyola avui en dia, que no veu a la població gitana com a ciutadans de ple dret, sinó com a una comunitat d'estrangers, de costums estranyes i desconegudes.

La Sra. N.G. ens explica com quan ella era jove les mares per espantar als seus fills quan feien una malifeta els hi deien: *si no menges, crido al gitano que t'agafi! o si no et portes bé ja veuràs el gitano que t'agafi!*, com si els gitans fossin monstres perillosos.

En aquest sentit també trobem les paraules de C.L.; ens parla de com molts gitans han tingut la sensació al llarg de la seva vida que *des de fa cinc-cents anys sempre amb la mateixa història de què has de fugir perquè tal..., no enfrontar-te, no dir que ets gitano...* per por al rebuig.

Els anys de dictadura Franquista van suposar una falta de llibertats per a molts col·lectius que durant aquests anys es van veure abocats a la clandestinitat. Gràcies a l'arribada de la democràcia, alguns d'ells han vist reconegut públicament el seu sofriment per les institucions. No va estar així per a la població gitana, que encara continuava aïllada de la societat. A principis dels anys 60 va començar l'èxode de la població gitana a les grans ciutats on van ser reclosos en barriades formades per barraques.

5. Veus de les persones gitanes: el barraquisme

La idea inicial per la que es van establir les barraques foren amb la finalitat d'allotjar a immigrants i a persones gitanes.

A Barcelona, els primers anys 50 foren els de més creixement, ja que segons ens expliquen els historiadors Jaume Fabra i Josep Maria Huertas, *el estado pagaba la mitad del billete de tren a los andaluces que quisieran emigrar a Barcelona*¹⁵. Entre 1950 i 1955 es van censar 1.400 barraques, amb un 70% de treballadors manuals i la resta de famílies gitanes. Malgrat les dimensions de molts d'aquests barris de barraquisme i la seva llarga història, la gran majoria d'ells no van tenir ni col·lectors ni serveis higiènics durant molts anys.

A finals dels anys 50 ciutats com Madrid i Barcelona van acollir a un nombre important de persones que arribaven de diferents províncies, la població gitana també va iniciar un èxode cap a les grans ciutats en busca de millors condicions de vida.

Aquesta extensió massiva va obligar a les autoritats a crear nous barris a les afores de les ciutats. Molts dels barris en els que la població gitana ha viscut a Espanya han tingut característiques comunes, malgrat estar en llocs diferents. Grans blocs construïts en terrenys perifèrics de ciutats i pobles, amb poques o nul·les infraestructures, sense instal·lacions ni serveis, amb barreres naturals i arquitectòniques que formen un mur o una frontera visible a on clarament es delimita el territori. La idea inicial per la que es van establir les barraques foren amb la finalitat d'allotjar a immigrants i persones gitanes. Aquestes característiques tenen molt a veure en les polítiques urbanístiques dels anys 70 i amb diferents processos de desallotjament, reallotjament i urbanització que van donar pas a una concentració de la població més pobre en barris creats per solucionar la falta d'habitatge per a la població immigrada entre els anys 60 i 70.

Algunes de les persones que varem entrevistar per aquest article han viscut la seva infantesa en barraques, les seves experiències són molt semblants.

C.L. diu així: *el poble gitano vivia apartat físicament, no només socialment, no era una exclusió social sinó també física... lo normal era que el gitano vivia apartat físicament, llavors pues lo normal era que tot el que succeís fos aliè al seu pensament, no li afectava directament, com per a fer-li capaç de participar.*

També la E.C. ens explica com havien de caminar un bon tros fins la barraca on vivia, moltes vegades a les fosques per anar als lavabos que havien estat habilitats en una zona de les barraques, els serveis eren comuns i, quan es van anar a viure, no tenien instal·lació d'aigua o electricitat.

Per altra banda, en C.L., amb un somriure ple d'optimisme, rememora la seva infantesa quan ens explica que en un pis de 35m² varen viure sis persones de la seva família, però que al barri els deien *señoritos*, perquè per a la resta això era un luxe inassolible.

Reflexionant també sobre el barraquisme, la Sra. P.D., de l'Associació de Dones Gitanes de Ponent, ens recorda que no hauriem d'associar el barraquisme amb la població gitana, ens comenta que quan es parla de barraquisme moltes vegades està associat amb els gitanos, i no és que el gitano estigui fet per al barraquisme, aquesta és una mala imatge i equivocada del gitano que hauriem d'eliminar, afirma.

Moltes vegades la única possibilitat d'habitatge que tenien els gitanos eren les barraques, perquè els llogaters no els volien llogar pisos. T.C., de l'Associació de Dones Gitanes de Ponent, ens explica com va aconseguir llogar un pis la O.G., que l'hi agradava, perquè entre d'altres coses estava al costat dels seus familiars. Unes veïnes de l'edifici van demanar a la propietària que no l'hi llogués el pis a la O.G. perquè era gitana. La O.G. l'hi va demanar que l'hi donés una oportunitat, que no es lamentaria, i aquesta després de pensar-s'ho l'hi va dir que sí. Anys després es va descobrir que l'edifici on estava el pis es trobava en molt mal estat i moltes de les persones que vivien, també de lloguer, varen deixar de pagar el lloguer, excepte la O.G., que va ser una de les poques que no va deixar mai de pagar. La llogatera no es va lamentar mai de llogar el seu pis a la O.G.

Però malauradament hi van haver moltes persones gitanes que no van poder accedir a un pis com la O.G. Així ens ho explica la Sra. P.D., que ens situa en el context existent sobre la carència d'habitatges a l'edifici que és ara l'actual Hisenda a Lleida: *abans era lo que anomenaven la presó, jo he sentit que hi havien molts gitanos que no tenien un pis on viure i es van posar a viure a les cel·les, en cadascuna de les cel·les vivia una família, feien com d'ocupes, van estar allà durant un petit període de temps, però ho varen utilitzar com si fos casa seva, era un lloc que estava en condicions molt dolentes fins que es va crear la Mariola, primer van fer casetes de fusta fins que més tard es van construir blocs de pisos que ara són coneguts com els blocs Juan Carlos, el 90% de la gent que ara viu allà són els gitanos que vivien en les barraques fetes de fusta.*

També la Sra. N.G. ens parla de la discriminació patida per les persones gitanes, encara que ella no la va patir en algunes situacions concretes. Ens explica que quan se'n va anar

a viure a una casa a Reus alguns veïns no els volien perquè eren gitanos i no els coneixien, però amb els temps i veient com es comportaven, la N.G. ho explica dient: *allà on hem estat, gràcies a Deu, allà on hem estat ens han volgut, perquè no som persones de follons, ni de baralles, ni d'aixecar fals testimonis, ni res, no.* En una reunió de veïns, el president de l'escala davant tots el veïns va dir: *Mireu és gitano, és gitana!. Però vull que els mireu com a reis, perquè són bones persones, no roben res a ningú, si els demanes un favor te'l fan, compte que els hi feu res, ni al T. ni a la N., i mai van tenir cap problema.*

Hem vist com les característiques dels barris en els que s'ubicaven les barriades de la majoria de la població gitana feien molt difícil l'inclusió social de les persones que en elles vivien. La comunitat gitana, veient que les seves peticions no eren escoltades, va acabar donant pas a una etapa de gran importància per a la comunitat gitana a Espanya. Aquesta etapa comença en arribar l'Associacionisme Gitano, del que en parlarem més endavant.

Finalment, en la seva entrevista J.D.R.H. recorda la quantitat de vegades que essent petit va sortir a demanar almoïna, ens explica que veient les injustícies i les condicions de vida del seu poble va sentir la necessitat de parlar contra les injustícies que s'estaven produint, *el moviment associatiu gitano, fonamentalment reivindicatiu, neix precisament al caliu d'unes quantes persones, entre les que m'incloc, que varem tractar per tots els mitjans de revolucionar al nostre poble perquè fos l'artífex principal de la nostra lluita.*

6. Veus de les persones gitanes: l'Associacionisme

A mitjans dels anys setanta les associacions gitanes van sorgir en un intent de donar resposta a les necessitats bàsiques de supervivència, en les que es trobava un percentatge important del poble gitano: habitatge, treball, sanitat, escolarització, regularització de documents, etc, quines peticions no eren escoltades per les administracions competents.

M.H., President de l'Associació Gitana de Sabadell, ens va parlar de com, arrel d'una intervenció de Juan de Dios Ramírez a Sabadell a principis dels anys 70, els gitanos de Sabadell van començar a reunir-se fins que a l'any 83 va néixer l'Associació Gitana de Sabadell, i ens parla del paper important que ha tingut la dona gitana en aquesta lluita cap a la igualtat: *hem de reconèixer el gran paper que tota la vida ha tingut la dona gitana. Hem de facilitar el camí perquè pugui exercir aquest poder en el segle XXI,* ens diu.

A Catalunya, a l'any 1991, es va constituir la FAGiC, Federació d'Associacions Gitanes de Catalunya, paral·lelament es van crear altres federacions a escala autonòmica. A Barcelona, liderada per Juan de Dios Ramírez Heredia, neix a principis dels anys 80 la Unió Romani, que fou la primera associació liderada per persones gitanes, i que té com a principals objectius la lluita i la reivindicació de la cultura gitana; la seva tasca principal sempre ha estat marcada per la reivindicació dels rastres culturals gitans: els símbols, la llengua, la imatge en els mitjans de comunicació i la divulgació de la seva cultura, entre d'altres.

Parlant de la situació actual de l'associacionisme gitano totes les persones entrevistades coincideixen en el fet de

què avui en dia els gitanos estan molt més organitzats i que aquest fet, tal i com diu el C.L., *implica que el pensament sigui divulgat i compartit.*

Trencar els estereotips de la població majoritària vers la comunitat gitana ha estat un dels principals objectius de tots aquells homes i dones gitanos i gitanes que des de fa anys participen d'una forma o altra en associacions. Tal i com ens explica Teresa Sordé, parlant de les dificultats que ha tingut el poble gitano per estar representat, afirma que: *la condició de minoria i la diversitat s'han utilitzat sovint per negar l'existència de llur identitat, història o mobilització social*⁶.

La E.C. ens explicava una anècdota que va tenir lloc a Lleida on havia anat a donar una xerrada, i ens parla dels estereotips de la societat vers la població gitana. Va preguntar a un representant polític què l'hi semblaria si un fill tingués una relació amb un gitano; el polític, després d'uns segons va dir: *mentre sigui feliç...*, d'una forma molt poc convincent, ens comenta E.C. amb un somriure. Encara existeixen uns prejudicis vers la comunitat gitana difícils de trencar per part de la població majoritària.

La Sra. P.D. ens parla de la feina que l'Associació de Dones Gitanes de Ponent està fent actualment; l'associació va néixer essent una petita ramificació de l'Associació Cultural lo Marraco, perquè *les dones volíem tenir la nostra línia de treball, les dones es van animar, i de la passió per canviar les coses va néixer l'associació de Dones Gitanes de Ponent*, que actualment està concentrant gran part dels seus esforços en programes per combatre l'absentisme escolar de les noies gitanes. Tal i com apunta Teresa Sordé en el llibre abans esmentat, *les dones gitanes son víctimes del masclisme que hi ha dins de la seva societat al igual que ho són les dones no gitanes i que aquestes comparacions entre unes i altres solen contribuir a engrair els estereotips i els prejudicis que ja existeixen*⁷.

7. Què entenem per memòria històrica?

En el que fa referència al poble gitano i malgrat l'esforç legislatiu, queden encara iniciatives a adoptar per a donar una definitiva resposta a les demandes d'aquests ciutadans, que els equipari amb la resta dels ciutadans, plantejades tant en l'àmbit parlamentari com per diferents associacions cíviques.

S'ha de destacar que la Federació d'Associacions Gitanes de Catalunya (FAGIC) es va distingir el març de 2007 al Parlament amb el Premi Concòrdia per la seva "sensibilitat" vers el poble gitano. El president de la Cambra Catalana, Ernest Benach, va assegurar que el Parlament es sentia molt orgullós per aquest premi i va recordar la importància de la declaració institucional sobre el reconeixement de la persecució del poble.

El 8 d'abril és el dia Internacional del Poble Gitano. Aquesta data fou institucionalitzada juntament a la bandera i l'himne gitanos en el primer Congrés Mundial Roma/Gitano celebrat a Londres el 1971.

A Espanya el reconeixement del poble gitano com a participant de la història i la cultura encara està per arribar, però des d'una visió optimista molts dels entrevistats ens parlen de totes les coses que fins ara s'han aconseguit en la lluita per a la igualtat. En C.L. ens diu: *ara estem començant, per-*

què davant 40 anys d'associacionisme aquest esforç no ha estat estèril, perquè s'ha avançat. Tractarem de procurar perquè el poble gitano sigui reconegut com a poble integrant de l'estat espanyol.

Quan Parlem de Memòria Històrica estem parlant de reconeixement. La O.G. està d'acord amb que es reconegui el patiment que també varen patir el poble gitano, com el seu besavi, el Ceferino, perquè forma part de la història, de la història de la població gitana espanyola.

Tal i com diu el Sr. Àngel del Río, que pertany a la "Asociación de Recuperación de la Memoria Histórica y Justicia en Andalucía" (dins del projecte de la Asociación de Mujeres Gitanas Romi): *La memoria histórica hay que entenderla más como un movimiento social que trata de recuperar una parte de la historia que ha sido desconocida, que ha estado borrada, que ha estado silenciada. Trata de recuperar a sectores subalternos. Se trata de recuperar esa memoria para dignificar a los vivos, no se trata de una memoria muerta, sino de una memoria viva.*

A nivell internacional es celebra a diversos països del món el 8 d'abril, el dia Internacional del Poble Gitano, que ha suposat durant els darrers anys una ocasió molt important per reconèixer la cultura, la història i la llengua del poble gitano.

8. Situació actual

La societat Espanyola està canviant, cada vegada esdevé més multicultural i els reptes per aconseguir una societat unida són més complexos. Per a la comunitat gitana també es presenten nous reptes. Històricament una gran majoria d'homes i dones gitanos han viscut del que venien als "mercadillos", però aquest mitjà de subsistència es fa cada vegada més difícil, la competència és més gran, per això i amb l'objectiu de donar més possibilitats a les joves gitanes, l'associació de Dones Gitanes de Ponent vol iniciar un projecte per donar suport a les noies joves, perquè continuïn a l'escola i vagin a l'institut, aquest projecte vol conscienciar també a les famílies, perquè vegin que el que tradicionalment ha estat un mitjà de vida ja no ho és, que tractem de buscar altres alternatives. Un dels grans reptes de la comunitat gitana actualment és l'escolarització; segons les dades d'un estudi de la Fundació Pere Tarrés, i publicat per la Generalitat de Catalunya, un 80% dels gitanos abandonen els estudis als 14 anys. A Catalunya hi ha aproximadament uns 60.000 gitanos. A més, un 11,4% més grans de 41 anys són analfabets, davant un 0,02% que tenen una formació superior⁸.

Sense escolarització aquestes noies tenen molt poques sortides laborals, ens diu la Sra. P.D., per continuar comentant que una de les formes d'enriquiment per a les dones gitanes joves és donar-les suport perquè puguin acabar els seus estudis i ens parla del "tabú" que existeix de vegades a la comunitat gitana de què una noia acabi els seus estudis i perdi part de les seves arrels, influenciada per la cultura majoritària. Però la lluita de l'associació es centra en la creença de què, com ens comenta la P.D., *una dona gitana pot ser gitana, culta i estar al mateix nivell que qualsevol dona.*

Al l'estat Espanyol han estat diverses les Comunitat Autònomes que d'una forma o altra han reconegut el pati-

ment del poble gitano. A Catalunya, per exemple, amb la *declaració del Parlament de Catalunya de Reconeixement de la persecució i genocidi del poble gitano*¹⁹, que va ser llegida en el Ple del Parlament al març de 2007, o l'aprovació, per unanimitat (319 vots a favor, 0 vots en contra i 0 abstencions) de la Proposició no de llei relativa al Reconeixement del Poble gitano al Congrés dels Diputats a Madrid, entre d'altres.

Arrel de les entrevistes ens hem endinsat en la situació actual del poble gitano per saber quina ha estat la seva lluita en el passat i actualment; aquestes històries formen part de la nostra història, la història de tots i com a tal, han de ser divulgades i escoltades, perquè estan plenes de riquesa i de lluita, d'homes i dones que van sentir la necessitat de canviar el seu entorn per aconseguir una societat més justa.

A nivell internacional es celebra a diversos països del món el 8 d' abril, el dia Internacional del Poble Gitano, que ha suposat durant el darrers anys una ocasió molt important per reconèixer la cultura, la història i la llengua del poble gitano.

La E.C. parlà de la lluita del seu poble durant aquest anys per obtenir un reconeixement i ens deia així: *Sóc una gitana analfabeta i he estat en molts llocs, he anat a conferències fins i tot a Brusel·les, París ... no sé llegir ni escriure, simplement són les meves ganes de fer alguna cosa, les meves ganes d'acabar amb les injustícies cap als gitanos... posar el meu granet de sorra, jo em sento satisfeta...*

9. Conclusions

Primerament, volem agrair la implicació de totes les persones que de manera desinteressada s'han ofert a participar en el projecte i sense les quals aquest article no hagués estat possible. Si ens centrem en l'època de la Guerra Civil, el Franquisme i la Transició a la Democràcia en funció dels testimonis recollits, podem concloure que va existir discriminació vers la població gitana i que encara continua existint. Les persones gitanes al llarg dels anys s'han trobat amb barreres per al seu desenvolupament personal i social; i aquestes barreres encara perduren en els nostres temps, malgrat s'ha anat avançant i es continua avançant progressivament.

En aquella època la població gitana no només era discriminada en moltes ocasions, sinó també tenia molta mala imatge per a la resta de la societat majoritària.

- La Guerra Civil per a la població gitana no fou una guerra que els impliqués directament, malgrat que van morir moltes persones gitanes a causa de la misèria que es va generar. La població gitana estava acostumada a patir la situació de discriminació.

- La població gitana no ha estat mai de cap partit. La filosofia de guerra el poble gitano mai l'ha acceptada ni l'ha tingut com a pròpia. Ha estat un poble que mai ha participat en una guerra.

- Amb el reglament de la Guàrdia Civil es negaven drets fonamentals a la població gitana que a la resta de la població no se'ls negava. En Juan de Dios Ramírez Heredia, en la seva intervenció l'any 1978 a les Corts Espanyoles, va demanar l'abolició d'aquests articles, i finalment es va aconseguir.

- El barraquisme malauradament s'ha associat històrica-

ment a la població gitana, vinculant-se a raons culturals i no a l'exclusió social que patia. Les veus de les persones entrevistades reflecteixen la lluita del poble gitano per a superar aquesta situació i accedir a vivendes més dignes, a una major inclusió social i igualtat.

- El moviment associatiu gitano, fonamentalment reivindicatiu, neix precisament del caliu d'unes quantes persones que van tractar per tots els mitjans de revolucionar al nostre poble perquè fos l'artífex principal de la nostra lluita.

- S'ha de reconèixer el gran paper que tota la vida ha tingut i té la dona gitana, i s'ha de facilitar el camí perquè pugui exercir aquest poder en el segle XXI.

- El 8 d'abril és el dia Internacional del Poble Gitano. Aquesta data fou institucionalitzada juntament a la bandera i l'himne gitanos en el primer Congrés Mundial Roma/Gitano celebrat a Londres el 1971.

- Manca una voluntat de difusió de la història del poble gitano, de la seva memòria. Creiem important incloure aquesta informació en els diferents documents, actes, exposicions que es fan amb motiu de la recuperació de la memòria històrica de Catalunya; el poble gitano forma part de Catalunya. També creiem que a les escoles i centres educatius en general es difongui la realitat del poble gitano en aquell moment històric. Són molts anys, segles de silenci, d'invisibilitat; és molt important que la societat majoritària conegui aquesta realitat pel reconeixement del poble gitano i per la millora de la convivència intercultural.

- A Espanya el reconeixement del poble gitano com a participant de la història i la cultura encara està per arribar, però des d'una visió optimista moltes de les persones entrevistades ens parlen de totes les coses que fins ara s'han aconseguit en la lluita per a la igualtat. Malgrat tot, han estat diverses les Comunitats Autònomes que d'una forma o altra han reconegut el patiment del poble gitano. A Catalunya, per exemple amb la declaració del Parlament de Catalunya, on es produeix el Reconeixement de la persecució i del genocidi del poble gitano, que va ser llegida en el Ple del Parlament al març de 2007, o l'aprovació, per unanimitat (319 vots a favor, 0 vots en contra i 0 abstencions) de la Proposició no de llei relativa al Reconeixement del Poble gitano al Congrés dels Diputats a Madrid, entre d'altres.

- A nivell internacional es celebra a diversos països del món el 8 d' abril, el dia Internacional del Poble gitano, que ha suposat durant el darrers anys una ocasió molt important per reconèixer la cultura, la història i la llengua del poble gitano.

10. Fonts Documentals

Bibliografia

- Asociación de Mujeres Gitanas Romi. *La Recuperación de la Memoria Histórica del Pueblo Gitano*. DVD finançat pel Ministerio de la Presidencia. Granada: Asociación Akiba, 2008. Per a més informació:

www.mujeresromi.org

- *Cortes Generales. Ley 52/2007 por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura*. Boletín Oficial del Estado, núm. 310, pàg. 53410-53416, 2007.

- Estudi sobre la població gitana de Catalunya. *Barcelona: Generalitat de Catalunya, 2005. (Direcció General d'Actuacions Comunitàries i Cíviques, Departament de Benestar i Família).*
- *Fabra, J. i Huertas, J.M. Tots els barris de Barcelona. Barcelona: Edicions 62, 1976.*
- *Fundació Secretariat General Gitano. Vivienda. Revista Gitanos, Pensamiento y Cultura, nº 1, Octubre 2002.*
- *Gómez Alfaro, A. Espanyols Gitanos: Una història d'amors i desamors. I Tchatchipen, nº 30, pàg. 11-18, Abril-Juny 2000.*
- *Gómez Alonso, J, Latorre, A, Sánchez, M i Flecha, R. Metodologia Comunicativa Crítica. Barcelona: El Roure Editorial, 2006.*
- *Martín Sánchez, D. Los gitanos en crónicas y novelas de la guerra civil. I Tchatchipen, nº 51, pàg. 27-36, Octubre-Desembre 2000.*
- *Martín Sánchez, D. Gitanos en la Guerra Civil Espanyola. I Tchatchipen, nº 51, pàg. 27-36, 2005.*
- Pla Integral del Poble Gitano a Catalunya. *Barcelona: Generalitat de Catalunya, 2006. (Direcció General d'Actuacions Comunitàries i Cíviques, Departament de Benestar i Família).*
- *San Román, T. La Diferència Inquietant. Velles i noves estratègies culturals dels gitanos. Barcelona: Altafulla,*

1998.

- *Sordé i Martí, T. Les Reivindicacions Educatives de la Dona Gitana. Barcelona: Galerada, 2006.*

Internet

- Federació d'Associacions Gitanes de Catalunya. Per a més informació: www.fagic.org
- Fundació Pere Tarrés. Per a més informació: www.paretarres.org
- Parlament de Catalunya. *Declaració del Parlament de Catalunya de reconeixement de la persecució i el genocidi del poble gitano*, 2007. Disponible a: http://www.parlament.cat/portal/page/portal/pcat/IE06/IE0604?p_format=D&p_id=12810055
- Unió Romani. Per a més informació: www.unionromani.org

*** Aquesta obra "Fundació Privada Ujaranza, 2008, Memòria Democràtica i el Poble Gitano" es troba sota llicència de Creative Commons. Per a consultar els drets sobre la mateixa: <http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/es>**

PAPERS

d'Educació de
Persones Adultes

Número 57
A g o s t
2 0 0 8

32

NOTES

1. Gómez, Jesús et al. *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona: El Roure Editorial, 2006.
2. Espanya. Ley 52/2007 por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura. *Boletín Oficial del Estado*, 27 de diciembre de 2007, núm. 310, pàg. 53410-53416.
3. Unió Romani. *Pueblo Gitano. Origen Histórico* [en línia]. Unió Romani, Espanya. [Consulta: 11 de febrer de 2008]. Disponible a: http://www.unionromani.org/pueblo_es.htm
4. Gómez Alfaro, Antonio. *Espanyols Gitanos: Una història d'amors i desamors. I Tchatchipen*. Abril-Juny 2000, número 30, pàg. 11-18
5. Parlament de Catalunya. *Declaració del Parlament de Catalunya de reconeixement de la persecució i el genocidi del poble gitano* [en línia]. Parlament de Catalunya, Catalunya, actualitzat el 29 de març de 2007. [Consulta: 10 de març de 2008]. Disponible a: http://www.parlament.cat/portal/page/portal/pcat/IE06/IE0604?p_format=D&p_id=12810055
6. *Estudi sobre la població gitana de Catalunya*. Barcelona: Direcció General de Serveis Comunitaris, Departament de Benestar i Família (Generalitat de Catalunya), 2005, pàg. 17.
7. Unió Romani. *Pueblo Gitano. Origen Histórico* [en línia]. Unió Romani, Espanya. [Consulta: 11 d'abril de 2008]. Disponible a: http://www.unionromani.org/pueblo_es.htm
8. Mitjançant aquest text la més important institució andalusa reconeix la importància de la comunitat gitana andalusa, que amb més de 300.000 membres suposa quasi un 3% de la població total d'aquesta comunitat autònoma i quina aportació cultural resulta fonamental en la cultura andalusa en general.
9. Martín Sánchez, David. *Los gitanos en crónicas y novelas de la guerra civil. I Tchatchipen*. Octubre-Desembre 2000, número 51, pàg. 27-36
10. San Román, Teresa. *La diferencia inquietant: Velles i noves estratègies culturals dels gitanos*. Barcelona: Alta Fulla Editorial, 1998, pàg. 118.
11. Per a més informació sobre aquesta entitat: www.mujeresromi.org
12. Martín Sánchez, David. *Gitanos en la Guerra Civil Española*. Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales. *Congreso Internacional de la Guerra Civil Española 1936-1939*. Madrid: 27, 28 i 29 de Novembre de 2006.
13. Ley de Vagos y Maleantes, 1933. Articles 4 i 5.
14. El Reglament de la Guàrdia Civil, que fou aprovat el 14 de Maig de 1943, cita expressament als gitanos i, en els seus articles 4 i 5, recomana la seva vigilància escrupolosa i sobretot el control del seu modus vivendi i dels seus desplaçaments.
15. Fabra, Jaume i Huertas, Josep Maria. *Tots els barris de Barcelona*. Barcelona: Edicions 62, 1976.
16. Sordé i Martí, Teresa. *Les Reivindicacions Educatives de la Dona Gitana*. Barcelona: Editorial Galerada, 2006, pàg. 13.
17. Sordé i Martí, Teresa. *Les Reivindicacions Educatives de la Dona Gitana*. Barcelona: Editorial Galerada, 2006, pàg. 40.
18. *Estudi sobre la població gitana de Catalunya*. Barcelona: Direcció General de Serveis Comunitaris, Departament de Benestar i Família (Generalitat de Catalunya), 2005, pàg. 137
19. Parlament de Catalunya. *Declaració del Parlament de Catalunya de reconeixement de la persecució i el genocidi del poble gitano* [en línia]. Parlament de Catalunya, Catalunya, actualitzat el 29 de març de 2007. [Consulta: 10 de març de 2008]. Disponible a: http://www.parlament.cat/portal/page/portal/pcat/IE06/IE0604?p_format=D&p_id=12810055

Festa de Primavera 2008: "La Cultura obre horitzons"

FACEPA-AEPA

El diumenge 18 de maig va tenir lloc la 23a edició de la Festa de Primavera de l'Educació Democràtica de Persones Adultes, al Parc Central de Nou Barris, de la ciutat de Barcelona. Unes quatre-centes persones van participar al llarg de la jornada en les diferents activitats programades per l'AEPA i FACEPA, que organitzaven la Festa, conjuntament amb l'Associació de Veïns de la Guineueta i el seu grup d'educació d'adults.

La Diada, que enguany tenia una significació especial per la celebració del 25è aniversari de l'AEPA, va començar cap a les 11 del matí, amb la fira d'entitats i els diferents tallers organitzats per les associacions. Tot seguit, es va inaugurar la Festa, amb la presència d'una persona participant de FACEPA, el president de l'Associació de Veïns de la Guineueta, un representant del Districte de Nou Barris. Després es va llegir el manifest de la Festa

que es centrava en: LA CULTURA OBRE HORITZONS

La Festa de Primavera és una trobada anual de totes les escoles i associacions d'Educació de Persones Adultes d'arreu de Catalunya, que se celebra des de l'any 1983. En aquest acte, persones participants, dinamitzadores i educadores en Educació de Persones Adultes comparteixen un espai d'esbarjo i cultura, on cada entitat pot mostrar a la resta les seves activitats, innovacions i tallers.

Al llarg de tota 23a Festa de Primavera, es van fer tallers de danses, es va fer una ballada de sardanes, i es va realitzar una Tertúlia Musical Dialògica. A la tarda, l'Orquestra "Agua Marina", va animar a totes les persones que es van aplegar al Parc de Nou Barris, amb el seu animat repertori de música de ball. A la mitja part, es va celebrar el tradicional sorteig, que enguany tenia com a primer premi un creuer pel Mediterrani.

V Jornada sobre intervencions docents als centres de formació de persones adultes ubicats a centres penitenciaris de Catalunya. 7 de maig de 2008

Docents del CFPA Santiago Rusiñol

Des de fa anys, les diferents escoles dels centres penitenciaris han organitzat anualment unes jornades de treball per als docents de presons.

Enguany, el CFPA Santiago Rusiñol del Centre Penitenciari de Joves de Barcelona ha estat l'encarregada d'organitzar la V Jornada sobre Intervencions Docents als Centres de Formació de Persones Adultes situats als centres penitenciaris de Catalunya, que es va celebrar el dia 7 de maig de 2008 al Centre d'Estudis i Formació Especialitzada depenent del Departament de Justícia. Va tenir com a lema: JORNADES CONTRA LA VIOLÈNCIA: NOUS REPTES

El motiu per al qual el claustre va escollir aquest tema és que la violència és una de les preocupacions socials més importants. Només cal veure com els mitjans de comunicació s'han fan ressò: violència domèstica, agressions a l'escola, ... sense comptar amb les situacions de guerra i de conflictes socials. S'ha volgut aprofitar aquesta jornada per parlar-ne i per veure quin enfocament pot tenir l'escola respecte a aquest tema.

La jornada es va iniciar amb una conferència a càr-

rec de Salvador Auberni titulada "1 + 1 = > 2. Va tractar sobre el treball col·lectiu dels equips educatius. El ponent es va centrar en l'explicació de la metodologia apreciativa "entesa com un mètode de canvi i d'innovació que posa l'accent en les forteses i en el potencial dels grups, comunitats i organitzacions". Així, va explicar com a través del diàleg i la interrelació es pot contribuir al coneixement col·lectiu i al progrés professional dels equips educatius.

Posteriorment a la conferència inaugural es va passar el documental *Entrellibres* sobre tres alumnes de la escola del Centre penitenciari de Joves en la que comentaven la seva relació amb les activitats escolars. Aquest documental va ser realitzat per interns del Centre Penitenciari de Joves del Taller d'Audiovisuals que dirigeix FINMANTUN.

Posteriorment es va realitzar una connexió amb el centre penitenciari per mitjà d'una videoconferència en què els alumnes van poder contestar les preguntes dels assistents a les jornades. Aquesta va ser la part més innovadora de la jornada ja que va permetre una relació directe, encara que via telemàtica, entre els

alumnes protagonistes del documental i els participants a la jornada.

La jornada va continuar amb el treball de tallers, que van ser coordinats per docents de l'escola, però amb la participació d'experts externs. Els tallers van treballar determinats aspectes del tema de la violència, trencant estereotips sobre la qüestió, proposant maneres de fer, aportant una visió més completa. Els tallers van ser els següents: Violència i mitjans de comunicació, Educar per a la pau, Violència domèstica, Comunicació personal i Bandes urbanes.

El resum del treball dels tallers van aportar algunes reflexions importants:

· El Taller sobre Violència i mitjans de comunicació, animat per Júlia Fisas, va valorar la forma en que els mitjans de comunicació representen la violència estructural i també respecte a les dones. Així es va constatar que els missatges i les imatges que consumim habitualment a través dels mitjans de comunicació no són neutrals ni gratuïtes i que d'alguna manera conformen un imaginari que regula la nostra manera d'entendre el món. L'activitat educativa ha de permetre analitzar els punts de vista que hi ha darrera qualsevol imatge i com es construeix un estereotip triomfador.

· Taller sobre Educar per a la pau, portat per en Toni Viader, va analitzar com l'educació per la pau ha d'estar present en el tractament del tema de la violència. Per tant, s'ha de treballar la necessitat de aprendre a viure i a fer pacíficament, el control de les nostres pròpies emocions negatives per tal de no danyar als altres ni a nosaltres mateixos. En el taller es va plantejar com treballar aquests valors de l'educació per la pau des de l'escoles d'adults dels centres penitenciaris a partir de la relació del professorat amb els alumnes, que ha de basar-se en el respecte a la dignitat de les persones. També, incloent en el currículum continguts relacionats amb la pau i la resolució de conflictes, treballant amb una metodologia que faciliti el desenvolupament d'habilitats de convivència a l'aula i facilitant la participació dels alumnes en la vida de l'aula i de l'escola treballarem amb els alumnes actituds relacionades amb la vida social.

· El Taller sobre violència domèstica, dirigit per Maite Hipola, va treballar la necessitat de tenir consciència de la influència que han tingut en el nostre procés de socialització els estereotips de gènere en l'amor i la violència a les relacions de parella. Així, els rols diferents assignats als homes i a les dones, l'ideal de l'amor romànic, la confusió entre amor i enamorament, els mites sobre l'amor, condicionen les nostres actituds i alimenten les nostres frustracions i crea les bases dels malentesos i de la crispació que porten no a una resolució positiva dels conflictes de parella sinó a una frustració, que afegida a una concepció patriarcal de la família, pot arribar a la violència de gènere. Cal realitzar una constant intervenció educativa en les nostres escoles per comprendre aquesta realitat i potenciar el respecte a la igualtat de drets entre homes i dones tant a la vida social com a la vida

de parella.

· Taller sobre Comunicació personal, dirigit, dirigit per Maria Percaz, va recordar que les persones ens comuniquem constantment i que hem de treballar per assegurar una bona comunicació. Una bona comunicació ha de tenir present que ens dirigim a persones, que hem de respectar als altres, que hem de verificar que s'ha entès el que s'ha dit, que hem d'escoltar amb atenció. S'ha d'aprendre que comunicar és establir vincles amb la persona amb la qual parlem i que "és més important escoltar que parlar". L'escola és un bon espai per treballar mica en mica l'actitud a tenir en la comunicació personal: escolta activa, empatia, assertivitat.

· El Taller sobre Bandes urbanes, dirigit per Laura Porzio va exposar amb tot luxe de detalls, una investigació-acció sobre els Latin Kings. Es va donar molta importància a als antecedents comuns més rellevants del nois i noies formen part d'aquesta organització, com poden ser la identitat cultural, la migració, la realitat socio-demogràfica, sense oblidar mai la importància de l'itinerari biogràfic de cada un dels membres. La ponència va finalitzar explicant els canvis que ha generat aquesta Investigació-Acció, tan a nivell institucional (Ajuntament de Barcelona), com a nivell de la pròpia Organització Latin Kings (ara els membres tenen dret a paraula, participació activa i visible de les dones, canvi de ritus d'entrada...) i fins i tot pel que fa als membres de l'equip d'investigació (reflexió interna, prejudicis...). L'experiència dels canvis que va viure aquesta banda urbana mostra que una intervenció ben plantejada pot provocar canvis en la realitat en la que treballa. I aquesta es una conclusió que s'ha de tenir molt present des de les escoles de presons.

Com a resum dels treballs dels tallers, es pot concloure que els docents de les escoles d'adults dels centres penitenciaris hem de ser conscients que l'escola ha de treballar els aspectes relacionats amb la violència i tenir la convicció un treball regular i conseqüent pot produir canvis en les persones a les que dirigim la nostra actuació.

A la tarda es va fer una xerrada sobre la Mostra de bones pràctiques educatives i d'innovació a l'aula a través de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) a càrrec de la Sra. Alejandra Bosco Paniagua.

Coincidint amb la jornada es va organitzar una exposició fotogràfica històrica per recordar les activitats educatives de l'escola durant els seus 22 anys de funcionament a les dependències actuals. Es recorda així el tancament d'una etapa, ja que el Centre Penitenciari de Joves es trasllada properament, i amb ell el CFPA Santiago Rusiñol, a les noves instal·lacions de la Roca del Vallès

Albert Bayé, Maria José Aleñar, Xavier Bosch, Laura Casado, Esther González, Francesc de la Torre, Andreu Pagès Docents del CFPA Santiago Rusiñol

"L'educació Democràtica de Persones Adultes: Col·lectius i Inclusió Social"

CONFAPEA

L'educació Democràtica de Persones Adultes: Col·lectius i Inclusió Social", va ser l'eix de treball de la VI Escuela de Verano, organitzada per la REDA i per la CONFAPEA, els dies 27 i 28 de juny, a Cuenca (Castella-La Manxa).

La sisena edició de la Escuela, va comptar amb experiències i ponències sobre la inclusió, el món rural, associacions de mares i pares, la intergeneracionalitat o la pedagogia crítica, entre altres temes.

El primer dia, es va iniciar amb la conferència inaugural per part de José Ortega, catedràtic de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Salamanca, que va parlar sobre els reptes i les perspectives dels nous educadors. A mig matí, es va realitzar una taula rodona sobre les qüestions intergeneracionals a l'Educació de Persones Adultes, a partir d'experiències de San Fernando de Henares (Madrid) i de Barcelona. A la tarda, es va aprofundir sobre el paper de les associacions de familiars a l'EPA, amb la presència de tres membres de la junta de la CONFAPA de Castella-La Manxa (Confederació regional de pares i mares de alumnes, que acull a les cinc federacions provincials, amb més de 900 AMPAs federades). A continuació, la taula rodona "Pedagogia crítica: teories i pràctiques" va comptar amb la presència de Ramon Flecha (Universitat de Barcelona), que va explicar el projecte europeu INCLUD-ED, sobre estratègies d'inclusió i cohesió social a través de l'educació; amb Mar Venegas (Universitat de Granada), que va fer una aproximació des de la teoria crítica al canvi social democràtic en la pràctica; i finalment amb Bea Villarejo, de l'Associació d'Amics i Amigues de Paulo i Nita Freire, que va explicar els objectius i projectes d'aquesta nova entitat.

El dissabte 28 de juny va començar amb una taula rodona sobre l'educació de persones adultes al món rural, amb la participació de l'Asociación de Mujeres Lorquianas (Fuentevaqueros, Andalusia), la xarxa d'EPA de la comarca de Andorra (Aragó), l'Asociación de Mujeres Sallurtegui de Agurain (Euskadi) i l'experiència d'EPA a Yeste (Albacete). Després d'aquesta taula, es va fer un intercanvi d'experiències al voltant de bones pràctiques per la inclusió de totes les veus mitjançant la participació, com les de la Plataforma para la Inclusión (Madrid), les de la Red de Mujeres del Medio Rural de Álava (Euskadi) o les tertúlies literàries dialògiques interculturals de l'associació Compartiendo Culturas (Vitoria).

A la tarda es va realitzar una interessant i molt participada tertúlia pedagògica dialògica sobre el llibre "Escuelas democráticas" de Michael W. Apple i J.A. Beane. Després de la tertúlia, la jornada de dissabte es va tancar amb una mirada cap al futur de l'Educació democràtica de persones adultes amb un espai de propostes i aportacions, tot posant èmfasi en les Trijornades que se celebraran l'estiu vinent. I per acabar, es van posar en comú les conclusions de les dues jornades de treball.

La VI Escuela de Verano, celebrada al Centro Cultural Aguirre de Cuenca, va comptar amb una notable repercussió als mitjans de comunicació locals, fent-se ressò de l'esdeveniment amb entrevistes i reportatges a la premsa escrita, la ràdio i la televisió. Aquesta sisena edició es va tancar amb la participació de més d'un centenar de persones, entre professorat universitari, educadors, voluntaris i persones participants.

Crònica de l'Escola d'estiu de Formació de persones adultes 2008

Enguany s'ha celebrat l'escola d'estiu de formació de persones adultes sota el títol: *Educació de Persones Adultes. Una educació per als homes i dones al segle XXI*. S'ha realitzat des del 30 de juny al 4 de juliol a l'Escola de la Dona. Espai Francesca Bonnemaison. C/ Sant Pere més Baix 7 de Barcelona. Ha estat organitzada de forma unitària pels Moviments de Renovació Pedagògica i ha comptat amb el suport i reconeixement del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

L'organització dels cursos i tallers ha respost a aquests grans àmbits:

1. Programes de Tecnologia Global per l'Educació de Persones Adultes
2. Educació i entorn
3. Temes sobre útils pedagògics i recursos
4. Tallers, experiències, taula rodona

Tant les TIC i les seves més recents aplicacions com el Campus Virtual o el Moodle han estat objecte de l'interès i l'assistència de les persones participants a l'escola d'estiu. Això és la conseqüència de la introducció de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació que està provocant un canvi social i econòmic a nivell mundial: passem d'una societat que tenia el seu fonament econòmic en la indústria a una altra centrada, cada vegada més, en el trànsit d'informació i de coneixement. L'escola d'estiu ha comptat també amb un Campus Virtual que ha permès aportar materials, fer debats, participant en fòrums. Altres cursos i tallers s'han centrat més en les metodologies o en aspectes transversals com la interculturalitat, el medi ambient, l'alfabetització al segle XXI, la lectura dialògica. En conclusió, aquesta edició de l'escola d'estiu ha estat un èxit.

PAPERS
d'Educació de
Persones Adultes

Número 57
A g o s t 2 0 0 8

35

Què és el Projecte Educatiu de la ciutat de Barcelona PECB?

Aquest és un Projecte que, des de fa uns anys, expressa la vocació de Barcelona com a ciutat educadora. Això es concreta en una xarxa educativa ciutadana on hi estan convidades les entitats i institucions de Barcelona que es plantegen determinats objectius educatius. En el marc del PEC els agents socials es reconeixen com a agents educatius i es plantegen col·lectivament quins són els grans reptes de l'educació a la ciutat.

El Projecte Educatiu de Ciutat de Barcelona es basa en la participació ciutadana, la planificació estratègica i la corresponsabilitat en l'educació formal, no formal i informal.

Els objectius prioritaris del PEC B, sintetitzats en lemes, representen els continguts que comparteix la comunitat ciutadana compromesa en el projecte. Aquests continguts els elabora la mateixa comunitat al llarg del procés de participació i es recullen en les declaracions de les Jornades del PECB.

El Procés participatiu 2006-2007 va elaborar els cinc objectius prioritaris que orientaran la tasca de les institucions i de les entitats de la xarxa durant el període 2008-2011:

- L'escola no està sola educant per això cal desenvolupar projectes integrals d'educació en xarxa que integrin les aportacions de les famílies, les escoles, les entitats culturals, les associacions i les empreses educatives, el món del treball i els mitjans de comunicació.

- Volem construir la xarxa educativa de la ciutat per això cal articular projectes educatius de proximitat amb un gran projecte col·lectiu que comparteixi tota la ciutat.

- L'educació dels infants i dels joves és una responsabilitat compartida per això volem contribuir a millorar l'èxit escolar i la igualtat d'oportunitats educatives per a tothom.

- Barcelona és i vol ser en el futur un gresol cultural per això cal augmentar la capacitat de les institucions educatives formals i no formals per educar en la diversitat.

- Els valors democràtics són la base de la convivència per això cal continuar educant per a la ciutadania inclusiva i solidària.

El concepte de Barcelona, ciutat educadora

Va ser l'any 1990 que es va formular a Barcelona el concepte de ciutat educadora, amb la idea central de la corresponsabilitat social en l'educació. Una ciutat és educadora en la mesura que és conscient que, més enllà dels projectes educatius, totes les seves pràctiques polítiques i socials tenen una repercussió molt forta en els aprenentatges i en la formació d'actituds i valors de la seva ciutadania.

A la ciutat educadora tots els actors socials, totes les entitats i les institucions, totes les persones esdevenen educadores a partir d'un compromís explícit i compartit amb uns valors educatius referents.

Per això la tasca del PEC és promoure i connectar les institucions i les entitats per generar accions i missatges que expressin valors com la convivència, la solidaritat i la

cohesió social perquè cadascú pugui créixer i fer créixer, aprendre i ensenyar, educar en la participació i educar-se participant-hi.

Pla d'acció 2008-2011 del PEC

El lema del Pla d'acció per als proper quatre anys és *El compromís ciutadà per una educació al servei de la cohesió social*. Els continguts i l'estructura del Pla d'acció s'articulen a partir dels següents àmbits d'actuació:

- Ciutadania i convivència
- Diversitat i igualtat d'oportunitats
- Educació compartida
- Construïm la xarxa educativa de la ciutat.

Als àmbits s'hi vincules quatre fòrums com a grups impulsors: *Educació en valors*, *Èxit escolar*, *Educació i immigració* i *Educació i lleure*.

Fins ara s'han concretat 11 projectes estratègics per als propers quatre anys que aniran conformant progressivament el Pla d'acció 2008-2011, juntament amb altres projectes i accions educatives ciutadanes.

ÀMBIT CIUTADANIA I CONVIVÈNCIA

La participació dels estudiants com a projecte educatiu i social

Consell Escolar Municipal de Barcelona i Consell de la Joventut de Barcelona

Promoció de l'associacionisme educatiu

Consell de la Joventut de Barcelona

Temps de barri, temps educatiu compartit

Regidoria dels Usos del Temps, Fundació Jaume Bofill i Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona

ÀMBIT DIVERSITAT I IGUALTAT D'OPORTUNITATS

Biblioteques escolars

Comissió Lectura Pública i Educació (Consorti de Biblioteques de Barcelona) i Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona

Cultura del treball

Fundació Barcelona Formació Professional

Èxit escolar per a tothom

Consorti d'Educació de Barcelona

ÀMBIT EDUCACIÓ COMPARTIDA

Cultura jove

Institut de Cultura de Barcelona

Formació de famílies

Consell Escolar Municipal de Barcelona, Consells Escolars Municipals de Districte i Federacions d'Associacions de Mares i Pares d'Alumnes

Les xarxes d'atenció a la petita infància

Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona

Pla estratègic d'educació de districte

Districte de Sant Martí i Consell Escolar Municipal de Sant Martí i Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona

I tot això, promovent la relació en xarxa entre el conjunt de projectes i d'accions, vinculats per la seva temàtica principal, a cada un dels àmbits abans descrits. A nivell organitzatiu s'estableix el funcionament del Consell Directiu, de la Comissió Delegada, de la Comissió Tècnica de Seguiment i de l'Oficina Tècnica del PEC.

Val a dir també que el Pla d'acció 2008-2011 recull l'experiència acumulada en la fase anterior (2004-2007) i les propostes del procés participatiu realitzat entre les VII i les VIII Jornades del PEC de Barcelona. En concret, a partir de:

- L'actualització del diagnòstic de l'any 2003.
- Les propostes de les vuit comissions i l'avaluació dels projectes portats a terme, del Pla d'acció 2004-2007.
- La determinació dels objectius per a aquesta nova etapa expressats a la declaració "El compromís ciutadà per una educació al servei de la cohesió social", aprovada al Plenari de març de 2007.
- Les propostes dels cinc grups de treball preparatoris i el treball fet a les VIII Jornades "Educació en xarxa", de novembre de 2007.
- L'actiu que signifiquen les quasi 200 institucions i entitats ciutadanes que ja s'han compromés amb el PEC de Barcelona.

V Congrés de tertúlies literàries i musicals dialògiques

CONFAPEA

El proper dissabte 22 novembre tindrà lloc la cinquena edició del congrés de tertúlies literàries i dialògiques a la ciutat de Sevilla. Es preveu una participació de 500 persones. Està dirigit a totes les persones i entitats que estan participant d'aquesta activitat així com a aquelles interessades en conèixer aquest experiència que gaudeix de reconeixement internacional per part de uni-

versitats prestigioses de tot el món i intel·lectuals del món de la cultura.

Per a més informació i inscripcions poseu-vos en contacte amb la CONFAPEA al telèfon 93 315 29 69, al mail confapea@neskes.net o a la web <http://www.neskes.net/confapea>.

Sisena Conferència Internacional en Educació de Persones Adultes 2009. VI CONFINTEA

Cristina Pulido

La Sisena Conferència Internacional en Educació de Persones Adultes (VI CONFINTEA) es celebrarà del 19 al 22 de maig del 2009 a Belém, Brasil, sota el lema: "Living and Learning for a Viable Future-The Power of Adult Learning" [Viure i aprendre per un futur viable-La Força del Aprenentatge de les Persones Adultes]. Tal i com indiquen els seus organitzadors, UIL¹ (*Institute for Lifelong Learning UNESCO*), en aquesta conferència es posarà atenció sobretot a la relació i contribució de l'aprenentatge de les persones adultes i l'educació del desenvolupament sostenible, les polítiques, estructures i finançament per a l'aprenentatge de les persones adultes i l'educació. Temes rellevants com la inclusió i la participació, criteris de qualitat de l'educació de persones adultes, alfabetització i altres competències clau són els que es preveu debatre.

Antecedents

Les CONFINTEAs s'organitzen cada 12 anys, i des de les conferències es promouen espais de diàleg per avançar en l'educació de persones adultes arreu del món a través de la presència de responsables de tots els països membres de la UNESCO, socis internacionals, representants de la societat civil, centres de recerca i el sector privat relacionat amb l'educació de persones adultes. En si mateix, fruit del diàleg es publiquen els resultats dels acords presos que defineixen les línies recomanades per la UNESCO en matèria d'educació de persones adultes i que els estats membres han de vetllar per complir en els seus respectius països.

Prèvia a l'actual convocatòria, s'han organitzat CONFINTEAs a diferents parts del món; 1949 Helsingor (Dinamarca), 1960 Montreal (Canada), 1972 Tokyo (Japó), 1985 París (França), 1997 Hamburg (Alemanya). Les dues últimes van ser clau per l'avenç de l'educació de persones adultes, en concret a la CONFINTEA de París es va definir com a qualitatiu el model social de l'educació de persones adultes i obsolet el model escolar que malauradament encara és majoritàriament present en la nostra realitat. En la conferència d'Hamburg es va reconèixer la carta de la Declaració dels Drets de les Persones Participants², i es va declarar que l'aprenentatge de les persones adultes formava part de la perspectiva de l'aprenentatge al llarg de la vida, a més de reconèixer la importància de l'educació de persones adultes com eines claus de la transformació social arreu del món. Un altre reconeixement que es va subratllar a va ser el paper rellevant de les associacions com a proveïdores i promotores d'educació de persones adultes, destacant la seva contribució com a essencial, en l'actualitat.

Però, tal i com expliciten els seus organitzadors, aquest reconeixement que es dugué a terme en el 1997 malauradament no s'ha traduït en la prioritització de les polítiques i els

recursos destinats a l'educació de persones adultes en els països membres, i en el que menys, es troba el nostre país.

CONFINTEA VI

Davant el repte d'assolir una major implicació i atenció a l'educació de persones adultes, l'organització de la CONFINTEA actual ha marcat els següents objectius;

- Impulsar el reconeixement de l'educació de persones adultes com un element important i un factor que condueix l'aprenentatge al llarg de la vida, on l'alfabetització és la seva fundació.
- Destacar el rol de l'educació de persones adultes per l'elaboració actual de les agendes de l'educació internacional (EFA; MDGs, UNLD, LIFE i DESD)
- Renovar el compromís polític per desenvolupar eines d'implementació per tal de passar de la retòrica a l'acció.

La CONFINTEA VI també posarà atenció en millorar la qualitat de l'educació de persones adultes com a temàtica en si mateixa. Alguns dels resultats que s'esperen obtenir de la realització d'aquesta conferència són; més sinergies amb les agendes internacionals d'educació, compromís polític en tots els països membres, vincles amb d'altres àrees com per exemple la salut, més cooperació internacional, i també cooperació entre els governs i la societat civil, noves possibilitats de finançament internacional, millorar la qualitat de l'educació de persones adultes, creació d'eines de seguiment, document de la conferència, i potenciar més a tots els actors de l'educació de persones adultes (polítics, professionals, investigadors/es, participants, i persones adultes que no estan en escoles).

Per qui estigui interessat/da en saber més informació pot consultar la pàgina d'*Institute for Lifelong Learning* – UNESCO:

<http://www.unesco.org/uil/en/focus/confintea.htm>

NOTES

1. <http://www.unesco.org/uil/en/focus/confintea.htm>
2. Declaració dels Drets de les Persones Participants, 1997. Realitzada arrel del projecte Europeu *Bill of Rights* subvencionat per la Comissió Europea i seleccionat per la mateixa com un dels millors projectes de la convocatòria.

La formación permanente del profesorado. 10 Ideas clave. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio Francesc Imbernón. Colección Ideas clave. Editorial Graó

La formació permanent és una preocupació que els docents tenim al llarg de la nostra vida professional: Durant el curs i durant el mes de juliol, disposem d'una àmplia oferta de cursos de formació permanent tant presencials com per via telemàtica.

Som mil·lers de docents a participar en aquestes activitats.

No obstant, quan mirem enrera i comprovem la quantitat d'hores de formació que hem realitzat, és lògic que ens preguntem per a què han servit?, en què ens ha ajudat en la millora de la nostra pràctica educativa?, de quina manera ha repercutit en el nostre entorn professional, en els nostres equips? Després de més de vint o trenta anys de formació a on hem arribat professionalment?.

El més segur és que aquesta formació ens hagi permès entendre millor la nostra feina, ens hagi aportat eines per treballar millor, però com ha influït en el nostre entorn?

A moltes d'aquestes preguntes ajuda a respondre el llibre de Francesc Imbernón *La formación permanente del profesorado*. A través de 10 idees clau, estructurades en capítols valora com s'ha fet la formació durant els darrers 30 anys i exposa línies de treball de cara al futur. Se'n podria destacar-ne una de molt important: *La formació permanent ha d'estar lligada a projectes col·lectius i ha de permetre la millorar de la pràctica educativa*.

L'autor defensa una formació que es pugui aplicar a la pràctica quotidiana i no és partidari de fer aquella formació que després no permeti traduir-la a la pràctica a causa de que no està lligada a un projecte col·lectiu.

Respecte al valor de la formació personalista i aïllada del propi equip educatiu afirma que aquesta pot originar una experiència d'innovació, però difícilment una innovació de

la institució i de la pràctica col·lectiva dels professionals.

Aquesta és una de les grans dificultats que ha d'enfrontar el professorat. Si la major part de la nostra formació és fruit d'una reflexió personal, en base a les nostres preocupacions individuals i per una decisió individual, com pot repercutir en la nostra escola?

La solució passa per l'impuls de projectes formatius propis de cada centre educatiu d'acord amb el seu entorn i amb la comunitat, que siguin realment el motor de la vida de l'escola i, que per tant, impulsi al seu torn, la formació permanent específica i col·lectiva del professorat.

Aquesta formació permanent pot tenir diverses formes:

- La creació d'espais de formació i reflexió dins de la mateixa escola.

- La realització de cursos específics del cada equip educatiu.

- La formació entre iguals, ja que no sempre es necessita l'aportació externa. Per estudiar i reflexionar sobre les nostres problemàtiques.

Significa això que cal fomentar una cultura de cooperació docent, una organització de l'equip educatiu que faciliti aquesta interrelació, una distribució de tasques coherent amb les inquietuds i capacitats dels docents.

Resumint, la lectura del llibre s'ha de fer prenent com a referència la pròpia realitat docent (la de la nostra trajectòria personal i la del nostre equip educatiu que en forma part) perquè aporta eines i reflexions que permeten una renovació del nostre entorn educatiu.

Andreu Pagès
Professor d'EpA

PAPERS
d'Educació de
Persones Adultes

Número 57
A g o s t
2 0 0 8

39

P A P E R S

Número 57

Agost 2008

AQUESTA REVISTA ES PUBLICA
Q U A D R I M E S T R A L M E N T