

organitzador

VNIVERSITAT
ID VALÈNCIA

Fundació General
VNIVERSITAT ID VALÈNCIA

LA NAU



col·laborador

bancaixa

col·laborador

GENERALITAT
VALENCIANA

AJUNTAMENT DE VALÈNCIA

Santander

www.uv.es/cultura

el viatge de la Nau Gran

Col·lecció Sala Oberta 4

el viatge de la Nau Gran









el viatge de la Nau Gran





EL VIATGE DE LA NAU GRAN

Sala Thesaurus
La Nau · Universitat de València
19 desembre 2006- 21 gener 2007

Rector de la Universitat de València
Francisco Tomás Vert

Vicerector de Cultura
Rafael Gil Salinas

Vicerectora d'Estudis
María Vicenta Mestre Escrivà

Organitzat pel Vicerectorat de Cultura

EXPOSICIÓ

Comissaris

Sacramento Pinazo Hernández
José Beltrán Llavador

Comissió intergeneracional d'alumnes:

María Aledo, José Balanzá, Mireia Barbás, José Ballester, Miriam Cerdán, Bárbara Ferri, Guillermo López, José Martínez, Pilar Moreno, Lucía Nevado, José Pfiñana, Carmen Ramírez, Ana M. Sanchis, Paco Silvestre, Mar de la Torre, Clara Torrijos

Coordinació general

Norberto Fiqueras Sánchez

Coordinació muntatge

Manuel Martínez Tórtola

Disseny

Espirelus

Suport gràfic i muntatge

Taller Creativo

Manteniment

Paco Burguera, Ángel Maldonado

Visites guiades

Pilar Pérez
Voluntaris de la Universitat de València

Assistència sala

Esfers Proyectos Culturales, SL

Prèstec temporal

Carmen Aguiló, José Domingo Gil, Desamparados Julián, Dolores de León, José Montal
Museu Històricomèdic, Universitat de València
Biblioteca Històrica, Universitat de València

Documentals

El viatge de la Nau Gran
Taller d'Audiovisuals, Universitat de València

Un dia amb... la Nau Gran
Campus Universitari, Punt Dos

Cicle cinematogràfic

Trobades amb la gent gran
Aula de cinema, Universitat de València

Fotografia

Pep Pelechà, José Vicente Videl, Paula Casado, Pedro Bataller, Carlos Puig, Alfons Cervera, J. Cabedo

Agraïments

Marí Dreu Albaret, Joan Berlomeu, María Cruz Cabezas, Margarita Escriche, Julio Fernández, María Victoria García, Reyes García, Encarna Gómez, Sacramento Hernández, Josefa Marín, Adela Ortola, Juana Perelló, José Pinazo, Marta Rodríguez, Carlos Romeu, Antonio Sánchez, Plácido Sánchez, Padre Terrades, Victoria Villanueva, Aurora Vigil

CATÀLEG

Textos

Sacramento Pinazo Hernández, José Beltrán Llavador, Comissió intergeneracional d'alumnes, Alfons Cervera, Rafael Beltrán Llavador, Amparo Rico Beltrán, Joan Romero González, Miguel Signán Soler, Carmen Aguiló Díaz, Ana Aguado Higón, Mariano Sánchez Martínez, José Botella Trías, Joaquín Ybarra Huesa, Carlos Romeu Pecti, Antonio Añño Villarroya, Mari Luz Marco Aledo, Celedonia Igual Camacho, Antonio Benedito Casanova, Ramón Llopis Gaig, Jesús Alcolea Barnegas, Miguel de la Guardia Orugeda, Julio Fernández Garrido, Áurea Ortiz Vileta, Francisco José López Alfonso, Mary Furió de Gualart

Coordinació de l'edició

Norberto Fiqueras Sánchez

Disseny i maquetació

Espirelus

Traducció i correcció de textos

Emil Sáez

Realització i impressió

La Imprenta, Comunicació Gráfica

© de les imatges: els autors

© dels textos: els autors

© d'aquesta edició: Universitat de València

ISBN: 84-370-6521-2

ISBN: 13 978-84-370-6521-9

D.L.: V-5083-2006





Veles e vents han mos desigs complir,
faent camins dubtosos per la mar.
Mestre i ponent contra d'ells veig armar:
xaloc, llevant los deuen subvenir
ab llurs amics lo grec e lo migjorn,
fent humils precis al vent tremuntanal
que en son bufar los sia parcial
e que tots cinc complisquen mon retorn.

Ausiàs March (s. xv)

Quan surts per fer el viatge cap a Ítaca,
has de pregar que el camí sigui llarg,
ple d'aventures, ple de coneixences.
[...]
Tingues sempre al cor la idea d'Ítaca.
Has d'arribar-hi, és el teu destí,
però no forçis gens la travessia.
És preferible que duri molts anys,
que siguis vell quan fondegis l'illa,
ric de tot el que hauràs guanyat fent el camí,
sense esperar que et doni més riqueses.

Konstantinos Kavafis (1911)

[Adaptació de Lluís Llach sobre una traducció de Carles Riba]

índex

<i>Pròleg</i>	14	<i>La tercera edat de la universitat</i>	86
Francisco Tomás Vert. Rector de la Universitat de València		Miguel Siguán Soler	
Rafael Gil Salinas. Viceirector de Cultura de la Universitat de València		Universitat de Barcelona	
Maria Vicenta Mestre. Viceirectora d'Estudis de la Universitat de València			
<i>Invitació al viatge</i>	20	<i>La universitat a l'encontre del poble: primeres experiències d'extensió universitària a la Universitat de València</i>	96
Sacramento Pinazo Hernández i José Beltrán Llavador		Carmen Agulló Díaz	
Comissaris de l'exposició, Universitat de València		Universitat de València	
<i>Majors a la universitat</i>	28	<i>Elles demanen la veu i la paraula</i>	102
Comissió intergeneracional de preparació de l'exposició, Universitat de València		Ana Aguado Higón	
Maria Aledo, José Balanzá, Mireia Balbás, José Ballester, Míriam Cerdán,		Institut Universitari d'Estudis de la Dona	
Bàrbara Ferrí, Guillermo López, José Martínez, Pilar Moreno,		Universitat de València	
Lucía Nevado, José Pifarrá, Carmen Ramírez, Ana M. Sanchis,			
Paco Silvestre, Mar de la Torre, Clara Torrijos		<i>Els programes intergeneracionals, 'potser i sense potser'</i>	108
		Mariano Sánchez Martínez	
		Universitat de Granada	
I. MIRADES A LA NAU GRAN (PECES DE VIDA)		<i>Qualitat de vida: il·lusions perdudes, un futur imaginari o una realitat en projecte?</i>	118
<i>Per al viatge de l'esperança</i>	38	José Botella Trells	
José Beltrán Llavador		Societat Valenciana de Geriatria i Gerontologia	
Universitat de València		Joaquín Ybarra Huesa	
<i>Com gargots poregoses d'una infància</i>	50	Director General de l'Escola Valenciana d'Estudis per a la Salut.	
Alfons Cervera		Conselleria de Sanitat	
Universitat de València		Sacramento Pinazo Hernández	
<i>Paraula heretada contra el silenci: relat i cançó teixeixen veles per a la gran nau del temps</i>	60	Universitat de València	
Rafael Beltrán Llavador i Amparo Rico Beltrán		<i>Els més grans de la Nau Gran</i>	130
Universitat de València		Carlos Romieu Pecci	
<i>El temps recobrat</i>	76	Estudiant de la Nau Gran, Universitat de València	
Joan Romero González			
Universitat de València			



II. CAMINS DE LA NAU GRAN

La Nau Gran a l'horitzó europeu 138

Antonio Artño Villarroya.
VICERECTOR DE CONVERGÈNCIA I QUALITAT DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
Sacramento Pinazo Hermandis.
CAP D'INICIATIVES DE LA NAU GRAN, UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Els programes universitaris per a gent gran..... 148

Sacramento Pinazo Hermandis
CAP D'INICIATIVES DE LA NAU GRAN, UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

La Nau Gran avança amb 'vels e vents'..... 170

Sacramento Pinazo Hermandis
CAP D'INICIATIVES DE LA NAU GRAN, UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Traçant senders, creuant itineraris (... caminant per la vida) ... 184

Martínez Marco Aledo i Celedonia Igual Camacho
CAPS D'ITINERARI DE LA NAU GRAN, UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

III. EXPERIÈNCIES DE LA NAU GRAN

La il·lustració sense fi: lectures de la modernitat tardana 196

Antonio Benedito Casanova, Ramón Llopis Gorg i José Beltrán Llavador
COORDINADORS DEL CLUB DE LECTURA, UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Cinema i filosofia 204

Jesús Alcolea Bariegas
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Divulgar la investigació..... 218

Miguel de la Guardia Crugeda
CAP D'ITINERARI DE CIÈNCIES BÀSIQUES, UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Eren més de les tres i vint..... 228

Julio Fernández Garrido
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

El cinema i l'edat 236

Àurea Ortiz Vileta
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

La prosa del món: el Taller d'Esriptura 248

Francisco José López Alfonso
COORDINADOR DEL TALLER D'ESCRITURA, UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Un gran home que estimava les muntanyes 254

Mary Futó de Gualart
ESTUDIANT DE LA NAU GRAN, UNIVERSITAT DE VALÈNCIA



índice

<i>Prólogo</i>	15	<i>La tercera edad de la universidad</i>	87
Francisco Tomás Vert. Rector de la Universitat de València		Miguel Siguán Soler	
Rafael Gil Salinas. Vicedirector de Cultura de la Universitat de València		Universitat de Barcelona	
María Vicenta Mestre. Vicedirectora de Estudios de la Universitat de València		<i>La universidad al encuentro del pueblo: primeras experiencias de extensión universitaria en la Universitat de València</i>	97
<i>Invitación al viaje</i>	21	Carmen Agulló Díaz	
Sacramento Pinazo Hernández y José Beltrán Llavador		Universitat de València	
Comisarios de la Exposición. Universitat de València		<i>Ellas piden la voz y la palabra</i>	103
<i>Mayores en la universidad</i>	29	Ana Aguado Higón	
Comisión Intergeneracional de Preparación de la Exposición		Institut Universitari d'Estudis de la Dona. Universitat de València	
Universitat de València		<i>Los programas intergeneracionales, 'quizá y sin quizá'</i>	109
María Aledo, José Balanzá, Mirela Balbás, José Ballester, Mitam Cerdán,		Mariano Sánchez Martínez	
Bárbara Ferrí, Guillermo López, José Martínez, Pilar Moreno,		Universidad de Granada	
Lucía Nevado, José Piñara, Carmen Ramírez, Ana M. Sanchis,		<i>Calidad de vida: ¿ilusiones perdidas, un futuro imaginario o una realidad en proyecto?</i>	119
Paco Silvestre, Mar de la Torre, Clara Tortijos		José Botella Trells	
I. MIRADAS A LA NAU GRAN (PIEZAS DE VIDA)		Sociedad Valenciana de Geriátrica y Gerontología	
<i>Para el viaje de la esperanza</i>	39	Joaquín Ybarra Huesa	
José Beltrán Llavador		Director General de la Escuela Valenciana de Estudios para la Salud.	
Universitat de València		Conselleria de Sanidad	
<i>Como garabatos miedosos de una infancia</i>	51	Sacramento Pinazo Hernández	
Alfonso Cervera		Universitat de València	
Universitat de València		<i>Los más 'grandes' de la Nau Gran</i>	131
<i>Palabra heredada contra el silencio: relato y canción tejen velas para la gran nave del tiempo</i>	61	Carlos Romeu Pecci	
Rafael Beltrán Llavador y Amparo Rico Beltrán		Estudiante de la Nau Gran. Universitat de València	
Universitat de València			
<i>El tiempo recobrado</i>	77		
Joan Romero González			
Universitat de València			



II. CAMINOS DE LA NAU GRAN

La Nau Gran en el horizonte europeo 139

Antonio Ariño Villarroya.
VICESECRETOR DE CONVERGENCIA Y CALIDAD DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA.
Sacramento Pinazo Hermandis.
JEFA DE INICIATIVAS DE LA NAU GRAN. UNIVERSITAT DE VALÈNCIA.

Los programas universitarios para mayores 149

Sacramento Pinazo Hermandis
JEFA DE INICIATIVAS DE LA NAU GRAN. UNIVERSITAT DE VALÈNCIA.

La Nau Gran avanza 'amb veles e vents' 171

Sacramento Pinazo Hermandis
JEFA DE INICIATIVAS DE LA NAU GRAN. UNIVERSITAT DE VALÈNCIA.

*Trazando senderos, cruzando itinerarios
(... caminando por la vida)* 185

Martínez Marco Aledo y Celedonia Igual Camacho
JEFAS DE ITINERARIO DE LA NAU GRAN. UNIVERSITAT DE VALÈNCIA.

III. EXPERIENCIAS DE LA NAU GRAN

La ilustración sin fin: lecturas de la modernidad tardía 197

Antonio Benedito Casanova, Ramón Llopis Góig y José Beltrán Llavador
COORDINADORES DEL CLUB DE LECTURA. UNIVERSITAT DE VALÈNCIA.

Cine y filosofía 205

Jesús Alcolea Barregas
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA.

Divulgar la investigación 219

Miguel de la Guardia Cirugeda
JEFE DE ITINERARIO DE CIENCIAS BÁSICAS. UNIVERSITAT DE VALÈNCIA.

Eran más de las tres y veinte 229

Julio Fernández Garrido
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA.

El cine y la edad 237

Áurea Ortiz Villeta
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA.

La prosa del mundo: el Taller de Escritura 249

Francisco José López Alfonso
COORDINADOR DEL TALLER DE ESCRITURA. UNIVERSITAT DE VALÈNCIA.

Un gran hombre que amaba las montañas 255

Mary Furió de Guallart
ESTUDIANTE DE LA NAU GRAN. UNIVERSITAT DE VALÈNCIA.









pròleg

Francisco Tomás Vert | RECTOR DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Rafael Gil Salinas | VICERECTOR DE CULTURA

Maria Vicenta Mestre Escrivà | VICERECTORA D'ESTUDIS

Les pàgines que tenen a les mans són el quadern de bitàcola d'una singladura que es va iniciar fa menys d'una dècada: el viatge que la Nau Gran va emprendre, desplegant veles i invocant els favors del vent, l'any 1999.

Des d'aquell moment, la Nau Gran es va sumar, de manera decidida i en un viatge sense tornada, als programes universitaris per a gent gran que començaven a implantar-se en bona part de les universitats espanyoles.

La dada sobre la data de començament, lluny de ser gratuïta, està plena de suggeriments. Parlem d'un any que, d'una banda, és un comiat perquè suposa el final d'un segle i d'un mil·lenni, però també és una benvinguda al segle XXI. Un segle que ens presenta no poques incerteses i no menys ocasions de transformació i de millora social. En aquest sentit, la Nau Gran, la nau en què naveguen els nostres majors, creuant fronteres, llançant i recollint les xarxes del saber, constitueix una poderosa metàfora del canvi social.

Bona prova d'això és que aquest curs ha arrancat amb més de mil estudiants inscrits en la Nau Gran, i prop de cinc-cents que esperen poder incorporar-se a aquest projecte. Una xifra que



prólogo

Francisco Tomás Vert
RECTOR DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Rafael Gil Salinas
VICERRECTOR DE CULTURA

Maria Vicenta Mestre Escrivà
VICERRECTORA DE ESTUDIOS

Las páginas que tienen en sus manos son el cuaderno de bitácora de una singladura que se inició hace menos de una década: el viaje que la Nau Gran emprendió, desplegando velas e invocando los favores del viento, en 1999.

Desde ese momento, la Nau Gran se sumó, de manera decidida y en un viaje que no tiene vuelta atrás, a los programas universitarios para mayores que comenzaban a implantarse en buena parte de las universidades españolas.

El dato sobre la fecha de comienzo, lejos de ser gratuito, está lleno de sugerencias. Estamos hablando de un año que, por

una parte, es una despedida porque supone el final de un siglo y de un milenio, pero también es una bienvenida al siglo XXI. Un siglo que nos deparará no pocas incertidumbres y no menos ocasiones de transformación y de mejora social. En este sentido, la Nau Gran, la nave en la que navegan nuestros mayores, cruzando fronteras, lanzando y recogiendo las redes del saber, constituye una poderosa metáfora del cambio social.

Buena prueba de ello es que este curso ha arrancado con más de mil estudiantes inscritos en la Nau Gran, y cerca de quinientos a la espera de poder incorporarse a este proyecto. Una cifra que queda lejos de las setenta personas con las que inició su periplo y que ha ido creciendo en muy poco tiempo, hasta el punto de convertirse en una de las referencias más importantes para el resto de universidades del Estado español.

Al mismo tiempo, también han crecido los itinerarios o "carreras" —siete en la actualidad— en los que pueden participar los estudiantes de la Nau Gran. De este modo, el espacio de la Nau Gran ha

queda lluny de les setanta persones amb què va iniciar el seu periple i que ha anat creixent en molt poc de temps, fins al punt de convertir-se en una de les referències més importants per a la resta d'universitats de l'Estat espanyol.

Al mateix temps, també han crescut els itineraris o "carreres" —set en l'actualitat— en què poden participar els estudiants de la Nau Gran. D'aquesta manera, l'espai de la Nau Gran ha anat abraçant, any rere any, els diferents campus de la Universitat: Burjassot, Blasco Ibáñez, Tarongers; i els habitants de la Nau Gran conviuen quotidianament en llocs propis, però també, i sobretot, en llocs comuns, compartits amb la resta d'estudiants universitaris. La trobada quotidiana de ciutadans de diferents edats participant en la vida universitària està suscitant sens dubte un ric diàleg intergeneracional que fa de la nostra universitat una autèntica cruïlla, un lloc de trobades on es donen cita mirades, experiències, trajectòries i expectatives distintes però no distants.

La Universitat de València s'ha volgut sumar al viatge de la Nau Gran participant i donant impuls a aquesta iniciativa. Amb ella la Universitat s'encamina cap al futur reconeixent el valor que té per a la seua construcció tant la memòria viva dels nostres majors com el seu protagonisme actiu a través de l'exercici de la plena ciutadania.

Agraïm l'esforç de la comissió intergeneracional d'estudiants i del professorat que tanta il·lusió i tant d'interès han posat per a fer possible l'exposició "El viatge de la Nau Gran" i el llibre que tenen a les mans, així com el de totes aquelles persones i entitats que han col·laborat en aquest projecte.

Per a acabar, o millor dit per a començar, sens dubte podem qualificar aquesta iniciativa per part de la Universitat de València com d'una autèntica aventura cívica. Salutem, doncs, aquesta jove iniciativa de la Nau Gran i desitgem que cadascun dels viatges que emprenga, en busca del coneixement i de la pau, arribe a bon port. I els invitem a tots vostès a sumar-se a aquesta aventura, plena d'experiències i carregada d'esperances.



ido abrazando, año tras año, los diferentes campus de la Universitat: Burjassot, Blasco Ibáñez, Tarongers; y los habitantes de la Nau Gran conviven cotidianamente en lugares propios, pero también, y sobre todo, en lugares comunes, compartidos con el resto de estudiantes universitarios. El encuentro cotidiano de ciudadanos de diferentes edades participando en la vida universitaria está propiciando sin duda un rico diálogo intergeneracional que hace de nuestra universidad una auténtica encrucijada, un lugar de encuentros donde se dan cita miradas, experiencias, trayectorias y expectativas distintas pero no distantes.

La Universitat de València se ha querido sumar al viaje de la Nau Gran participando y dando impulso a esta iniciativa. Con ella la Universitat se encamina hacia el futuro reconociendo el valor que tiene para su construcción tanto la memoria viva de nuestros mayores como su protagonismo activo a través del ejercicio de la plena ciudadanía.

Agradecemos el esfuerzo de la comisión intergeneracional de estudiantes y profesorado que tanta ilusión y empeño han puesto para hacer posible la exposición "El viaje de la Nau Gran" y el libro que tienen en sus manos, así como el de todas aquellas personas y entidades que han colaborado en este proyecto.

Para finalizar, o mejor dicho para empezar, sin duda podemos calificar esta iniciativa por parte de la Universitat de València como de una auténtica aventura cívica. Saludamos, pues, esta joven iniciativa de la Nau Gran y deseamos que cada uno de los viajes que emprendan, en pos del conocimiento y de la paz, llegue a buen puerto. Y les invitamos a todos ustedes a sumarse a esta aventura, plena de experiencias y cargada de esperanzas.









invitació al viatge

Sacramento Pinazo Hernandis
José Beltrán Llavador

COMISSARIS DE L'EXPOSICIÓ | UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

El periodista Ryszard Kapuscinski afirma en el seu últim llibre, *Viatges amb Heròdot*, que des de petit el que més ha anhelat, allò que ha guiat tota la seua obra, ha sigut l'afany de *creuar la frontera*. Creuar la frontera és el que ens permet partir a la recerca d'uns altres mons. I "gràcies a aquests altres mons," sosté l'escriptor polonès, "ens comprenem millor nosaltres mateixos, atès que no podem definir la nostra identitat fins que no la confrontem amb els altres".

Des d'ací també volem invitar-los a creuar fronteres acompanyant-nos a

un viatge singular, el viatge de la Nau Gran. Per una feliç circumstància, la seu històrica de la Universitat de València es troba, des de fa ja més de 500 anys, al carrer de la Nau. I d'aquesta manera, tan senzilla, l'anècdota s'ha elevat a categoria en fer de "la Nau" una suggeridora metàfora que invita a embarcar-nos en un viatge que no té fi: l'aventura del coneixement.

La Nau Gran acull al seu espai la gent gran —*els grans*—, els estudiants amb més de cinquanta-cinc anys, convertits en insòlits navegants. La Nau Gran és, doncs, l'espai per als nostres majors.



invitación al viaje

Sacramento Pinazo Hemandis
José Beltrán Llavador

COMISARIOS DE LA EXPOSICIÓN | UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

El periodista Ryszard Kapuscinski afirma en su último libro, *Viajes con Heródoto*, que desde pequeño lo que más ha anhelado, aquello que ha guiado toda su obra, ha sido el afán de *cruzar la frontera*. Cruzar la frontera es lo que nos permite partir en busca de otros mundos. Y "gracias a esos otros mundos", sostiene el escritor polaco, "nos comprendemos mejor a nosotros mismos, puesto que no podemos definir nuestra identidad hasta que no la confrontamos con otras".

Desde aquí también queremos invitarles a cruzar fronteras acompañándonos a un viaje singular, el viaje de la Nau Gran. Por una feliz circunstancia, la sede histórica de la Universitat de València se encuentra, desde hace ya más de 500 años, en la calle de la Nave. Y de este modo, tan sencillo, lo anecdótico se ha elevado a categoría al hacer de "la Nave" una sugerente

metáfora que invita a embarcarnos en un viaje que no tiene fin: la aventura del conocimiento.

La Nau Gran es la que alberga en su espacio a la gente grande —*els grans*—, a los estudiantes con más de cincuenta y cinco años, convertidos en insólitos navegantes. La Nau Gran es, pues, el espacio para nuestros mayores. ¿Por qué un barco, por qué un espacio, para nuestros mayores, en el seno de la universidad? A las lectoras y los lectores más jóvenes, todavía les puede parecer lejano el horizonte en que uno mismo alcance la edad de la experiencia, cruzando aquello que Dante designaba como "la mitad del camino". Quizá, todavía, no vean tan necesaria la partida de esta nave grande, la Nau Gran. Por el contrario, las lectoras y los lectores menos jóvenes, los que hacemos entrada o estamos instalados en la edad madura, quizá contemplemos de otra manera este viaje.

Per què una nau, per què un espai, per als nostres majors, al si de la universitat? A les lectores i els lectors més joves, encara els pot semblar llunyà l'horitzó en què arribaran a l'edat de l'experiència, creuant allò que Dant designava com "la meitat del camí". Potser, a més, no veuen tan necessària la partida d'aquesta nau gran, la Nau Gran. Al contrari, les lectores i els lectors menys joves, els que fem entrada o estem instal·lats en l'edat madura, potser contemplem d'una altra manera aquest viatge. Perquè aquest viatge no és mer turisme, no és ociós ni capriboxós, encara que ens regale amb grates sorpreses i amb merescuts plaers. Sorgeix, fent de la necessitat virtut, per crear oportunitats, convertides en aquest cas en valuoses ocasions per a l'aprenentatge.

En aquest viatge tots aprenem de tots perquè cadascun de nosaltres partim de mons diferents, i compartim, a través dels llocs de trobada que proporciona la Nau Gran, un mateix món. La Nau Gran és un projecte en què es donen cita la memòria i l'esperança, la

realitat i la utopia, el navegar que es fa camí o itinerari al navegar. El que tenen a les mans és un petit testimoni d'aquest viatge, i alhora una clara invitació a participar-hi.

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



Porque este viaje no es mero turismo, no es ocioso ni caprichoso, aunque nos regale con gratas sorpresas y con merecidos placeres. Surge, haciendo de la necesidad virtud, para crear oportunidades, convertidas en este caso en valiosas ocasiones para el aprendizaje.

En este viaje todos aprendemos de todos porque cada uno partimos de mundos diferentes, y compartimos, a través de los lugares de encuentro que proporciona la Nau Gran, un mismo mundo. La Nau Gran es un proyecto en el que se dan cita la memoria y la esperanza, la realidad y la utopía, el navegar que se hace camino o itinerario al navegar. Lo que tienen en sus manos es un pequeño testimonio de este viaje, al tiempo que una clara invitación al mismo.

El libro se estructura en tres grandes apartados. El primero de ellos, denominado "Miradas a la Nau Gran", recopila algunas

"piezas de vida". Estas piezas configuran una perspectiva poliédrica, con múltiples aristas, que contribuyen a enriquecer las aproximaciones al programa universitario para mayores. Aquí nos encontramos con perspectivas disciplinares y académicas distintas, de diferentes docentes universitarios, pero también con el sentido y la sensibilidad de algunos estudiantes de la Nau Gran, cuyas palabras tienen el valor de estar escritas desde el corazón. Podemos destacar de entre estas aportaciones la del catedrático jubilado de la Universidad de Barcelona, profesor emérito y actualmente Honoris Causa por la Universidad de Sevilla, el doctor don Miguel Siguán, ejemplo vivo de navegante incansable y escritor fecundo.

En la segunda parte, el libro ofrece una serie de "Caminos de la Nau Gran". Estos caminos —algunos iniciados y transitados, otros por descubrir y recorrer— describen el escenario del

En la segona part, el llibre ofereix una sèrie de "Camins de la Nau Gran". Aquests camins —alguns iniciats i transitats, uns altres per descobrir i recórrer— descriuen l'escenari del qual va partir la Nau Gran l'any 1999. El petit vaixell ha anat ampliant la seua capacitat de càrrega fins a acollir més de mil navegants, i ha projectat noves singladures per a un futur no molt llunyà, desplegant veles i conjurant els favors del vent. Com a testimoni d'algunes de les iniciatives que han acompanyat els itineraris de la Nau Gran, s'hi ha volgut invitar alguns professors i professores que les han dutes a terme amb entusiasme i que són, a més, caps d'itinerari i coordinadors. En la tercera part, "Experiències de la Nau Gran", professors i professores de les diferents assignatures, dels tallers de la Nau Gran d'Hivern i la Nau Gran d'Estiu, dels clubs d'escriptura i de lectura, coordinadors i coordinadores dels cicles de conferències, etc., relaten en primera persona la seua vivència. Totes aquestes iniciatives de la Nau Gran configuren un entramat

cultural que continua creixent de manera quasi orgànica, fent de la matèria primera de la cultura una matèria viva.

Com podran apreciar, no falten en aquest llibre imatges de qualsevol tipus, l'elecció i la profusió de les quals han sigut deliberades, perquè s'ha pretès que, des del començament, entaulen un fecund diàleg amb els textos. Les imatges, sense parlar, ens diuen, amb la seua callada eloqüència, que els subjectes de la Nau Gran són persones de carn i ossos, amb moltes i bones històries viscudes i per viure, amb moltes i bones experiències atresorades i que esperen ser compartides. Subjectes amb una poderosa presència conquerida a força de perdó i de paciència, de rebel·lia i de comprensió davant l'època en què van nàixer i davant l'horitzó que s'obri, ara i ací, en aquest nou viatge de la Nau Gran.



que partió la Nau Gran en 1999. El pequeño bajel ha ido ampliando su capacidad de carga hasta albergar a más de mil navegantes, proyectando nuevas singladuras para un futuro no muy lejano, desplegando velas y conjurando los favores del viento. Como testimonio de algunas de las iniciativas que han acompañado a los itinerarios de la Nau Gran, se ha querido invitar a algunas profesoras y profesores que las han llevado a cabo con entusiasmo y que son, además, jefes de Itinerario y coordinadores. En la tercera parte, "Experiencias de la Nau Gran," profesores y profesoras de las diferentes asignaturas, de los talleres de la Nau Gran d'Hivern y la Nau Gran d'Estiu, de los clubes de escritura y de lectura, coordinadores y coordinadoras de los ciclos de conferencias, etc., relatan en primera persona su vivencia. Todas estas iniciativas de la Nau Gran configuran un entramado cultural que sigue creciendo

de manera casi orgánica, haciendo de la materia prima de la cultura una materia viva.

Como podrán apreciar, no faltan en este libro imágenes de todo tipo. También la elección y la profusión de las mismas han sido deliberadas, pues se ha pretendido que, desde el principio, entablen un fecundo diálogo con los textos. Las imágenes, sin hablar, nos dicen, con toda su callada elocuencia, que los sujetos de la Nau Gran son personas de carne y hueso, con muchas y buenas historias vividas y por vivir, con muchas y buenas experiencias atesoradas y esperando ser compartidas. Sujetos con una poderosa presencia conquistada a base de perdón y de paciencia, de rebeldía y de comprensión ante la época en que nacieron y ante el horizonte que se abre, aquí y ahora, en este nuevo viaje de la Nau Gran.







majors a la universitat

COMISSIÓ INTERGENERACIONAL DE PREPARACIÓ DE L'EXPOSICIÓ*
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

* Maria Aledo, José Balanzá, Mireia Balbás, José Ballester, Miriam Cerdán, Bárbara Ferri, Guillermo López, José Martínez, Pilar Moreno, Lucía Nevado, José Piñana, Carmen Ramírez, Ana M. Sanchis, Paco Silvestre, Mar de la Torre, Clara Torrijos.

"Cuando me dicen que soy demasiado viejo para hacer una cosa, procuro hacerla en seguida..."
(Pablo R. Picasso)

Era el 30 d'abril de 1499 quan els Jurats de la ciutat de València van signar les constitucions o estatuts del que es va dir Estudi General i que reunia en un sol centre les diferents escoles d'estudis superiors que hi havia disperses per la ciutat. Aquesta creació —sens dubte original— de la nostra universitat per part del poble valencià per mitjà dels seus representants, va ser posteriorment referendada pel papa valencià Alexandre VI (el xatívi Roderic de Borja)

l'any 1501, i finalment pel rei d'Aragó, Ferran el Catòlic, el 1502.

La Universitat de València ha completat, doncs, una singladura que ja sobrepasa els cinc-cents anys. Aquests més de cinc segles han donat per a molt, per a una densa història amb alts i baixos, amb llums i ombres, amb incerteses... Hi ha hagut temps fins i tot per a patir diverses catàstrofes, incendis, inundacions. Però a pesar d'aquests entrebancs i titubejos, la nostra universitat és avui —sens dubte— una de les més prestigioses d'Espanya. S'hi imparteixen estudis per a l'obtenció de seixanta-sis



mayores en la universidad

COMISIÓN INTERGENERACIONAL DE PREPARACIÓN DE LA EXPOSICIÓN* | UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

"Cuando me dicen que soy demasiado viejo para hacer una cosa, procuro hacerla enseguida..." (Pablo R. Picasso)

* María Aledo,
José Balanzá,
Mireia Balbás,
José Ballester,
Miriam Cerdán,
Bárbara Ferrí,
Guillermo López,
José Martínez,
Pilar Moreno,
Lucía Nevado,
José Piñana,
Carmen Ramírez,
Ana M. Sanchis,
Paco Silvestre,
Mar de la Torre,
Clara Torrijos.

Era el 30 de abril de 1499 cuando los Jurados de la ciudad de Valencia firmaron las constituciones o estatutos de lo que se llamó Estudi General y que reunía en un solo centro las distintas escuelas de estudios superiores que existían dispersas por la ciudad. Esta creación —sin duda original— de nuestra universidad por parte del pueblo valenciano a través de sus representantes, fue posteriormente refrendada por el papa valenciano Alejandro VI (el setabense Rodrigo de Borja) en 1501, y por último por el rey de Aragón, Fernando el Católico, en 1502.

La Universitat de València ha completado, pues, una singladura que ya rebasa los quinientos años. Estos más de cinco siglos han dado para mucho, para una densa historia con altos y bajos, con luces y sombras, con incertidumbres... Ha habido tiempo incluso para sufrir varias catástrofes, incendios, inundaciones. Pero a pesar de estos tropiezos y titubeos, nuestra universidad es hoy —sin duda— una de las más prestigiosas de España. Se imparten estudios para la obtención de sesenta y seis titulaciones, además de innumerables cursos de postgrado, másters, doctorados, etc., que hacen que por sus aulas discurran decenas de miles de estudiantes.

titulacions, a més d'innombrables cursos de postgrau, màsters, doctorats, etc., que fan que per les seues aules discòrreguen desenes de milers d'estudiants.

De tant en tant, dins d'aquesta marea humana apareixen intercalats uns alumnes molt peculiars: són els "veterans," gent de cabells blancs —o sense— que veiem sempre somrients, amb una carpeta de llibres, sovint amb una botella d'aigua, però sobretot amb una cara que reflecteix una increïble càrrega d'il·lusió per aprendre.

Són —som— els estudiants de la Nau Gran, uns mil, més o menys, gent que s'ha embarcat en aquesta moderna arca per salvar-se dels diluvis del segle XXI: soledat, avorriment, tedi, escassa comunicació...; una fauna molt variada amb un denominador comú: la il·lusió per aprendre, per ocupar aquest preciós temps lliure que rebem com a regal després de la jubilació o la prejubilació, quan s'ha finalitzat un llarg cicle professional i familiar.

Un bon dia apareix a l'horitzó la pregunta: a partir de demà, què? Entre les respostes hi havia: Club de Jubilats,

viatges, agent de "banc" (el d'un jardí) i agent de "bossa" (la del pa), petanca... En algun cas va ser un amic, en altres un fill, qui ens va parlar de la Nau Gran; un anunci en la premsa, el "boca a orella"... La veritat és que molts vam triar aquesta opció i crec que vam encertar. Exbancarís (no volen que se'ls diga *banquers*), metges, administratives, enginyers, ames de casa, mestres, professores, ferroviaris, comercials, farmacèutics, militars, "telefònics," i molts més que un dia volgueren i no pogueren ser universitaris. Ara conviuen a les aules, gaudeixen, aprenen. En definitiva, viuen i aprofiten millor aquest bé tan preat i cada vegada més escàs que s'anomena *temps*.

Potser t'estàs fent una pregunta... Doncs sí, també assisteixen a les classes matrimonis, a vegades al mateix, a vegades a distint itinerari. És probable que de tornada a casa comence l'intercanvi d'informació i opinió. Potser hi sorgeix la polèmica, el debat civilitzat, l'arribada o no a un acord. Però el que és clar és que en aquesta parella ha





De tanto en tanto, dentro de esta marea humana aparecen intercalados unos alumnos muy peculiares: son los "veteranos", gente que peina canas —o que no peina nada— y a los que vemos siempre sonrientes, con su carpeta de libros, frecuentemente su botella de agua, pero sobre todo con una cara que refleja una increíble carga de ilusión por aprender.

Son —somos— los estudiantes de la Nau Gran, unos mil, más o menos, gente que se ha embarcado en esta moderna arca para salvarse de los diluvios del siglo XXI: soledad, aburrimiento, tedio, escasa comunicación...; una fauna variopinta con un denominador común: la ilusión por aprender, por ocupar ese precioso tiempo libre que se recibe como regalo después de la jubilación o prejubilación, cuando se ha finalizado un largo ciclo profesional y familiar.

Un buen día aparece en el horizonte la pregunta: a partir de mañana, ¿qué? Entre las respuestas estaban: Club de Jubilados, viajes, agente de "banco" (el de un jardín) y agente de "bolsa" (la del pan), petanca... En algún caso fue un amigo, en otros un hijo, el que nos habló de la Nau Gran; un anuncio en la prensa, el "boca a oreja"... Lo cierto es que muchos elegimos esta opción y creo que acertamos. Ex bancarios (no quieren que se les llame *banqueros*), médicos, administrativas, ingenieros, amas de casa, maestros, profesoras, ferroviarios, comerciales, farmacéuticos, militares, "telefónicos", y muchos más que un día quisieron y no pudieron ser universitarios. Ahora conviven en las aulas, disfrutan, aprenden. En definitiva, viven y aprovechan mejor ese bien tanpreciado y cada vez más escaso que se llama *tiempo*.

A lo mejor te estás haciendo una pregunta... Pues sí, también asisten a las clases matrimonios, a veces al mismo, a veces a distinto itinerario. Es probable que de regreso a casa comience el intercambio de información y opinión. Quizá surja la polémica, el debate civilizado, el llegar o no a un acuerdo. Pero lo que está claro es que en esta pareja habrá aumentado su bagaje cultural y, sobre todo, su nivel de comunicación.

Por otra parte, se comparten algunas clases con los universitarios jóvenes, formando un binomio juventud-experiencia que funciona a las mil maravillas. Esta relación intergeneracional no



augmentat el bagatge cultural i, sobretot, el nivell de comunicació.

D'altra banda, s'hi comparteixen algunes classes amb els universitaris joves, formant un binomi joventut-experiència que funciona d'allò més bé. Aquesta relació intergeneracional no és en absolut superficial, ni merament protocol·lària, sinó que provoca una sinergia especial entre els membres d'ambdues generacions. Com a mostra, transcrivim ací les impressions de Clara, una jove estudiant de Psicologia:

"Sempre que veig entrar un estudiant de la Nau Gran a qualsevol de les meues classes faig el mateix: l'observe, aprenc i gaudisc; i sempre arribe a la mateixa conclusió: és l'estudiant ideal. I ara sabran per què.

Quan ve un estudiant de la Nau Gran [...] s'asseu en classe amb tranquil·litat, obri el seu bloc de notes i, simplement, escolta. Sempre està receptiu, i compleix les seues tasques al dia i a més a més amb interès. Li agrada veure's barrejat amb tot tipus de gent i aprendre dels que estan al seu voltant. I això,

saben vostès per què és? És molt senzill. Els estudiants de la Nau Gran estudien per plaer. Però no sols es queda en això la cosa; ells coneixen molta gent amb la qual compartir interessos, il·lusions, nous projectes i diversió. Perquè això no forma part només de la joventut."

Per als estudiants de la Nau Gran "aterrar" al campus (Blasco Ibàñez, Tarongers o Burjassot) és endinsar-se en un món nou, apassionant i, sens dubte!, enormement atractiu. És viure una vida nova. Una vida on la il·lusió, les ganes d'aprendre, de descobrir nous horitzons, de fer nous amics i amigues amb els quals compartir problemes, preocupacions i inquietuds, s'ha convertit en el nostre objectiu de cada dia; sense oblidar que el contacte amb els universitaris de sempre ens contagia els seus afanys juvenils. Ausades la quantitat d'idees que tenen els col·legues i si animen els delegats de classe perquè organitzen activitats, a més de les nombroses que organitza la Universitat! Així es comprèn que un grup de persones, que els primers dies ens miràvem amb un poc de recel,





es en absoluto superficial, ni meramente protocolaria, antes bien provoca una sinergia especial entre los miembros de ambas generaciones. Como muestra, transcribimos aquí las impresiones de Clara, una joven estudiante de Psicología:

“Siempre que veo entrar a un estudiante de la Nau Gran a cualquiera de mis clases hago lo mismo: le observo, aprendo y disfruto; y siempre llego a la misma conclusión: es el estudiante ideal. Y ahora sabrán por qué.

Cuando viene un estudiante de la Nau Gran [...] se sienta en clase con tranquilidad, abre su bloc de notas y, simplemente, escucha. Siempre está receptivo, y cumple sus tareas al día y además con interés. Le gusta verse mezclado con todo tipo de gente y aprender de los que están a su alrededor. Y esto, ¿saben ustedes por qué es? Es muy sencillo. Los estudiantes de la Nau Gran estudian por placer. Pero no sólo se queda ahí, ellos conocen a mucha gente con la que compartir intereses, ilusiones, nuevos proyectos y diversión. Porque esto no sólo forma parte de la juventud.”

Para los estudiantes de la Nau Gran “aberrizar” en el campus (Blasco Ibáñez, Tarongers o Burjassot) es adentrarse en un mundo nuevo, apasionante y, ¡qué duda cabe!, enormemente atractivo. Es *vivir una vida nueva*. Una vida donde la ilusión, las ganas de aprender, de descubrir nuevos horizontes, de hacer nuevos amigos y amigas con los que compartir problemas, preocupaciones e inquietudes, se ha convertido en nuestro objetivo de cada día; sin olvidar que el contacto con los universitarios de siempre nos contagia sus afanes juveniles. ¡Hay que ver la cantidad de ideas que tienen los colegas y lo que animan a los delegados de clase para que organicen actividades, además de las numerosas que organiza la Universitat! Así se comprende que un grupo de personas, que los primeros días nos mirábamos con algún pequeño recelo, hayamos formado una auténtica comunidad en la que el apoyo mutuo y el empuje de todos aumenta nuestros deseos de aprovechar más la sustancia de la vida, nos reincorpora un poco más al rodaje imparable de este mundo que nos ha tocado y en el que, por razones de edad, se nos quiere aparcar. Pero en la Nau Gran demostramos que en muchísimos aspectos continuamos plenamente activos.





hàgem format una autèntica comunitat en què el suport mutu i l'espenta de tots augmenta els nostres desitjos d'aprofitar més la substància de la vida, ens reincorpora un poc més al rodatge imparabile d'aquest món que ens ha tocat i en el qual, per raons d'edat, se'ns vol aparcar. Però en la Nau Gran demostrarem que en moltíssims aspectes continuem plenament actius.

Una prova d'això pot ser el fet que quan acaba un itinerari la majoria d'alumnes n'emprèn un altre, o s'apunten als nombrosos cursos que organitzen la Nau Gran d'Hivern i la d'Estiu, i així ocorre que hi ha alumnes de vuitanta-vuit anys (!) i algunes besàvies. Una altra possibilitat que tenim és incorporar-nos a les distintes àrees de voluntariat que hi ha a la Universitat: ambiental, cultural, atenció a immigrants, discapacitats, persones amb Alzheimer, etc. Per cert, no fa molt comentava un prestigiós psiquiatre els extraordinaris efectes de l'exercici del voluntariat com a antidepressiu...

I, sens dubte, la Nau Gran també és un bàlsam i un recés de pau per als

professors que s'ocupen de nosaltres, perquè imparteixen les seues classes a un grup que manté les formes i l'ordre d'una manera quasi absoluta, que atén a les explicacions amb cara expectant i "els ulls com a plats", amb nombroses intervencions (a vegades hi han de posar fre), contràriament als estudiants joves, potser més reticents i inhibits a l'hora de participar en classe.

Probablement, per a algun docent la Nau Gran és també un antidepressiu.

En definitiva, aquesta experiència que estem vivint creiem que ens reeduca, ens porta a ser millors, més humans, més comprensius, més tolerants. Entenem millor, ens acomodem millor en el viatge —sempre sotmès a vaivens— que formen passat, present i futur. De veritat que l'experiència de la Nau Gran ha suposat per a tots descobrir un món nou i —ens atrevim a dir— meravellós, que ha portat a les nostres vides moltes gotes d'això que s'anomena *felicitat*. Per això, ens atrevim a invitar-vos-hi, que si teniu més de cinquanta-cinc anys —única condició— vingueu a aquest univers de cultura i de sana convivència que és la Nau Gran.



Una prueba de ello puede ser el hecho de que cuando termina un itinerario la mayoría de alumnos emprende otro, o se apuntan a los numerosos cursos que organizan la Nau Gran d'Hivern y la d'Estiu, y así ocurre que hay alumnos de ¡ochenta y ocho años! y alguna que otra bisabuela. Otra posibilidad que tenemos es incorporarnos a las distintas áreas de voluntariado que hay en la Universitat: ambiental, cultural, atención a inmigrantes, discapacitados, personas con Alzheimer, etc. Por cierto, no hace mucho comentaba un prestigioso psiquiatra los extraordinarios efectos del ejercicio del voluntariado como antidepresivo...

Y, sin duda, la Nau Gran también es un bálsamo y un remanso de paz para los profesores que se ocupan de nosotros, porque imparten sus clases a un grupo que mantiene las formas y el orden de una forma casi absoluta, que atiende a las explicaciones con cara expectante y "los ojos como platos", con numerosas intervenciones (a veces tienen que poner el freno), contrariamente a los estudiantes jóvenes, quizá más remisos e inhibidos a la hora de participar en clase. Probablemente, para algún docente la Nau Gran sea también un antidepresivo.

En definitiva, esta experiencia que estamos viviendo creemos que nos reeduca, nos lleva a ser mejores, más humanos, más comprensivos, más tolerantes. Entendemos mejor, nos acomodamos mejor en ese viaje —siempre sometido a vaivenes— que forman pasado, presente y futuro. De verdad que la experiencia de la Nau Gran ha supuesto para todos descubrir un mundo nuevo y —nos atrevemos a decir— maravilloso, que ha traído a nuestras vidas muchas gotas de eso que se llama *felicidad*. Por eso, nos atrevemos a invitaros y a que si tenéis más de cincuenta y cinco años —única condición— vengáis a este universo de cultura y de sana convivencia que es la Nau Gran.



1

mirades a la Nau Gran (peces de vida)
miradas a la Nau Gran (piezas de vida)

per al viatge de l'esperança

José Beltrán Llavador | UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Esperança de vida és un terme ben encunyat per la sociologia per a designar una mesura dels anys de vida d'un col·lectiu o grup social determinat. Si mirem qualsevol diccionari de sociologia, hi podem trobar una definició aproximadament com la següent: "Esperança de vida indica la mitjana d'anys que han viscut els que han mort durant un any determinat."

A més d'aquesta definició canònica, de caràcter instrumental, en el marc d'una o de diverses disciplines, ens interessa el seu caràcter expressiu. Efectivament, la noció d'esperança de vida té una enorme força expressiva, perquè inclou, més enllà del contingut estrictament científic, denotatiu, una dimensió metafòrica, una potència simbòlica. Perquè parlar d'esperança de vida no és només referir-nos a la quantitat d'anys acumulats per una persona o per un grup de població i a les possibilitats que aquest capital de temps vital s'incrementa cada vegada més —com ens mostren les dades empíriques i com continua pronosticant la ciència—, sinó que és, sobretot, referir-nos a la qualitat o a la condició d'una vida digna fins al darrer sospir. En definitiva, es tracta, ni més ni menys, d'una qüestió de sentit. De què serveix viure molts anys més (dels que es vivia abans), si aquests anys de "més" són viscuts sense sentit, sense "això que ens sosté," en paraules de John Berger?

para el viaje de la esperanza

José Beltrán Llavador | UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Esperanza de vida es un término bien acuñado por la sociología para designar una medida de los años de vida de un colectivo o grupo social determinado. Si atendemos a cualquier diccionario de sociología, podemos encontrar una definición aproximadamente como la siguiente: "Esperanza de vida indica el promedio de años que han vivido los que han fallecido durante un año determinado."

Además de esta definición canónica, de carácter instrumental, en el marco de una o varias disciplinas, nos interesa

su carácter expresivo. Efectivamente, la noción de esperanza de vida tiene una tremenda fuerza expresiva, porque encierra, más allá de su contenido estrictamente científico, denotativo, una dimensión metafórica, una potencia simbólica. Porque hablar de esperanza de vida no es solamente referirnos a la cantidad de años acumulados por una persona o por una cohorte de población y a las posibilidades de que este capital de tiempo vital se incremente cada vez más —como nos muestran los datos empíricos y como sigue pronosticando la ciencia—, sino que es, sobre todo, referirnos a la calidad o a la cualidad de una vida digna hasta el último aliento. En definitiva, se trata, nada más pero nada menos, de una cuestión de sentido. ¿De qué sirve vivir muchos años más (de los que se vivía

Fa poc vaig tenir ocasió de saludar una coneguda entranyable, amb una edat ja pròxima al segle, que, davant de la pregunta ritual de "com està?; com es troba?," va respondre de manera tan emfàtica com descriptiva: "Ai, bé; ací estic encara, amuntonant anys..." Afortunadament, aquesta veïna viu una bona vida sostinguda per una sòlida xarxa d'atenció veïnal i de convivialitat quotidiana, però la resposta hauria sigut dramàtica sense els fils d'aquesta xarxa.

El terme *esperança* té una llarga tradició en el nostre pensament i en el decurs de la història. La mateixa etimologia de la paraula suggereix un estat d'"espera" que podem interpretar d'una manera estàtica o bé d'una manera dinàmica. Segons la primera, l'esperança seria una mena de "compàs d'espera," una transició entre dues fases o dos moments. Es tractaria d'una espera passiva, immòbil, resignada. Segons la segona accepció, en canvi, es tractaria d'una espera activa, inquieta (amb la capacitat de tenir inquietuds), perseverant. Es tractaria d'una espera sense espera, *im-pacient*, o en paraules del títol homònim de Skármeta, d'una "ardent paciència". En relació amb aquesta última, que és la que ací ens interessa, potser ens podrà ajudar la llei del *conatus* de Spinoza, que apareix en la seua *Ètica*, aplicada als éssers humans, amb aquesta magnífica definició: "tendència de cada ésser, cosa o idea a persistir en el seu ésser".

L'esperança, com a moviment, té molt de l'esforç i de la força derivats del *conatus*, és molt perseverant en l'acaçament del sentit, en la seua incessant persecució dirigida cap a un horitzó obert de possibilitats. A aquest mateix procés es referia Ernst Bloch en el seu *principi esperança*, quan parlava de l'"encara no". Si atenem De Sousa Santos, "lo 'todavía no' [...] es el modo como el futuro se inscribe en el presente y lo dilata. No es un futuro indeterminado ni infinito. Es una posibilidad y una capacidad concretas que ni existen en el vacío, ni están completamente determinadas. De hecho, ellas redeterminan activamente todo aquello que tocan y, de ese modo, cuestionan las determinaciones que existen en un momento dado. Subjetivamente, lo 'todavía no' es la conciencia anticipadora [...]. Objetivamente, lo 'todavía no' es, por un lado, capacidad (potencia), y por otro, posibilidad (potencialidad)." L'"encara no," per tant, afirma la nostra capacitat



1. De Sousa Santos, Boaventura (2006): *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid Trotta, p. 168.



1. De Sousa Santos, Boaventura (2006): *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta, p. 168.

antes), si estos años de "más" son vividos sin sentido, sin "eso que nos sostiene," en palabras de John Berger?

Hace poco tuve ocasión de saludar a una entrañable conocida, con una edad ya cercana al siglo, quien, ante la pregunta ritual de "¿cómo está, cómo se encuentra?," respondió de manera tan enfática como descriptiva: "Ah, pues bien, aquí sigo, amontonando años..." Afortunadamente, esta vecina vive una buena vida sostenida por una sólida red de atención vecinal y de convivencialidad cotidiana, pero la respuesta hubiera sido dramática sin los mimbres de esta red.

El término *esperanza* tiene una larga tradición en nuestro pensamiento y en el decurso de la historia. La propia etimología de la palabra sugiere un estado de "espera" que podemos interpretar bien de una manera estática o bien de una manera dinámica. Según la primera, la esperanza sería una suerte de "compás de espera," una transición entre dos fases o momentos. Se trataría de una espera pasiva, inmóvil, resignada. Según la segunda acep-

ción, en cambio, se trataría de una espera activa, inquieta (con la capacidad de albergar inquietudes), perseverante. Se trataría de una espera sin espera, *im-paciente*, o en palabras del título homónimo de Skármeta, de una "ardiente paciencia." Con relación a esta última, que es la que aquí nos interesa, quizá pueda ayudarnos la ley del *conatus* de Spinoza, que aparece en su *Ética*, aplicada a los seres humanos, con esta magnífica definición: "Cada cosa se esfuerza, cuanto está a su alcance, por perseverar en su ser".

La esperanza, en tanto que movimiento, tiene mucho del esfuerzo y de la fuerza derivados del *conatus*, es muy perseverante en su caza en pos del sentido, en su incesante persecución encaminada hacia un horizonte abierto de posibilidades. A este mismo proceso es al que aludía Ernst Bloch en su *principio esperanza*, cuando hablaba del "todavía no". Lo "todavía no" —si atendemos a De Sousa Santos!— "es el modo como el futuro se inscribe en el presente y lo dilata. No es un futuro indeterminado ni infinito. Es una posi-



per a pensar i actuar productivament sobre el món, procurant la nostra millora i la dels nostres congèneres. L'“encara no” podria traduir-se així: hem de reinventar(-nos) de nou, una vegada més, com ja ho hem fet fins ara, i per això, (encara) queda tant (encara) per fer. Al cap i a la fi, com sostenia William Blake en un dels seus cants, “el que ara tenim, abans va ser imaginat”.

I què tenim ara? Ara tenim un projecte institucional, social i educatiu, per a un segment de la població —els nostres majors, l'esperança de vida dels quals afortunadament continua augmentant en extensió i en intensió— que “encara no” havia tingut ocasió de participar en la universitat. Potser aquest és un projecte menor, en una escala de comparació amb el nombre d'estudiants de titulacions reglades. Però constitueix alhora un projecte central en l'escala del present i de les seues projeccions.

Sens dubte, un projecte com el de la universitat per a la gent gran en general, i el de la Nau Gran en particular, no pot estar guiat per orientacions tecnocràtiques o mercantilistes, sinó per fins socials emancipadors. És cert que vivim en un món imperfecte, complex, sembrat d'incerteses, que se'ns presenta com un escenari ambivalent, en el qual es posa en relleu la nostra pròpia fragilitat com a subjectes o actors socials. Per això mateix, aquest panorama exigeix de tots nosaltres una major i millor comprensió del nostre propi entorn per a poder-hi participar i intervenir amb plena consciència. Participar amb plena consciència al nostre món requereix una disposició oberta i continuada, que no té terme, cap a la lectura de la realitat. I això ens defineix, als éssers humans, com a éssers d'aprenentatge. El fet d'aprendre és el que ens constitueix com a específicament humans, la qual cosa proporciona sentit a les nostres accions i decisions. Sempre estem aprenent, al llarg de la vida, els uns dels altres. Durkheim sostenia que el procés educatiu tenia lloc mitjançant l'ensenyament de les generacions adultes a les més joves. L'afirmació de Durkheim continua sent vàlida, però ja no basta, perquè ara també les generacions joves ensenyen a les adultes, i les unes aprenen de les altres, es guien sent guiades, en una relació de reciprocitat.





bilidad y una capacidad concretas que ni existen en el vacío, ni están completamente determinadas. De hecho, ellas redeterminan activamente todo aquello que tocan y, de ese modo, cuestionan las determinaciones que existen en un momento dado. Subjetivamente, lo "todavía no" es la conciencia anticipadora [...]. Objetivamente, lo "todavía no" es, por un lado, capacidad (potencia), y por otro, posibilidad (potencialidad).⁶ Lo "todavía no", por tanto, afirma nuestra capacidad para pensar y actuar productivamente sobre el mundo, procurando nuestra mejora y la de nuestros congénitos. Lo "todavía no" podría traducirse así: tenemos que reinventar(nos) de nuevo, una vez más, como ya lo hemos venido haciendo, y por ello, queda (todavía) tanto (aún) por hacer. Al fin y al cabo, como sostenía William Blake en uno de sus cantos, "lo que ahora tenemos, antes fue imaginado".

¿Y qué es lo que ahora tenemos? Ahora tenemos un proyecto institucional, social y educativo, para un segmento de la población —nuestros

mayores, cuya esperanza de vida afortunadamente sigue aumentando en extensión y en *intensión*— que "todavía no" había tenido ocasión de participar en la universidad. Quizá sea éste un proyecto menor, en una escala de comparación con el número de estudiantes de titulaciones regladas. Pero al mismo tiempo constituye un proyecto central en la escala del presente y de sus proyecciones.

Sin duda, un proyecto como el de la universidad para mayores en general, y el de la Nau Gran en particular, no puede estar guiado por orientaciones tecnocráticas o mercantilistas, sino por fines sociales emancipadores. Es cierto que vivimos en un mundo imperfecto, complejo, sembrado de incertidumbres, que se nos presenta como un escenario ambivalente, en el que cobra relieve nuestra propia fragilidad como sujetos o actores sociales. Por ello mismo, este panorama exige de todos nosotros una mayor y mejor comprensión de nuestro propio entorno para poder participar e intervenir en él con plena conciencia. Participar



Paulo Freire, que va dedicar tota la seua vida a l'educació de persones adultes, sostenia que la lectura de la realitat passava per una tasca d'alfabetització política, és a dir, d'ensenyament i aprenentatge de la ciutadania. Per això afirmava que l'educació tenia una naturalesa política i dialògica. El projecte educatiu de l'educador brasiler es basava, en les seues pròpies paraules, en una "pedagogia de l'esperança". "Homes i dones, al llarg de la història [...] inventarem la possibilitat d'alliberar-nos en la mesura en què aconseguirem percebre'ns com a éssers inacabats, limitats, condicionats, històrics. I sobretot en percebre que la mera percepció de l'incompliment, de la limitació, de la possibilitat, no és suficient. [...] L'alliberament dels individus només adquireix profunda significació quan s'aconsegueix la transformació de la societat." I conclou: "El somni es converteix en una necessitat indispensable!"

Per la seua banda, el pensador gal·lès Raymond Williams va centrar bona part de la seua trajectòria acadèmica en l'extensió universitària per a l'educació de persones adultes. Allí, declarava amb vehemència, havia après tant com havia ensenyat, amb miners, obrers, treballadores, gent desocupada, discutint i reflexionant a partir de la lectura i l'anàlisi d'obres socials i literàries. Una experiència que podem reconèixer amb tota claredat els qui impartim i compartim classes en la Nau Gran.

En un dels seus últims llibres, l'autor llançava una mirada anticipant cap a l'any 2000. Hi subratllava la necessitat de desemascarar la lògica del "fatalisme programat": aquell programa pel qual se'ns presenta un panorama tan aterridor i desolador del nostre present i del nostre futur, que acaba persuadint-nos de la inutilitat de qualsevol manera d'acció i de participació ciutadana. L'últim capítol porta per títol "Per al viatge de l'esperança," que hem manllevat per a aquestes pàgines, i val la pena citar alguna de les seues reflexions: "Una vez que hayamos hecho frente al fatalismo, podemos empezar a reunir recursos para el viaje de la esperanza. Si no hay respuestas fáciles, habrá en todo caso respuestas susceptibles de ser descubiertas y asumidas, aunque sean más difíciles, y éstas son las que ahora hemos de aprender a encontrar y compartir. Tal ha sido, desde el principio, el sentido y el impulso de la larga revolución."¹



2. Freire, Paulo (2004): *Pedagogia de l'esperança*. Xàtiva: Edicions del CREC - Denes, pp. 126-127.

3. Williams, Raymond (1984): *Hacia el año 2000*. Barcelona: Crítica, p. 307.



con plena consciència en nuestro mundo requiere una disposición abierta y continua, que no tiene término, hacia la lectura de la realidad. Y esto nos define, a los seres humanos, como seres de aprendizaje. El hecho de aprender es lo que nos constituye como específicamente humanos, lo que proporciona sentido a nuestras acciones y decisiones. Siempre estamos aprendiendo, a lo largo de la vida, unos de otros. Durkheim sostenía que el proceso educativo tenía lugar mediante la enseñanza de las generaciones adultas a las más jóvenes. La afirmación de Durkheim sigue siendo válida, pero ya no basta, porque ahora también las generaciones jóvenes enseñan a las adultas, y unas aprenden de otras, se guían siendo guiadas, en una relación de reciprocidad.

Paulo Freire, que dedicó toda su vida a la educación de personas adultas, sostenía que la lectura de la realidad pasaba por una tarea de alfabetización política, es decir, de enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía. Por eso afirmaba que la educación tenía una

naturaleza política y dialógica. El proyecto educativo del educador brasileño se basaba, en sus propias palabras, en una "pedagogía de la esperanza":

"Homes i dones, al llarg de la història [...] inventàrem la possibilitat d'alliberar-nos en la mesura en què aconseguirem percebre'ns com a éssers inacabats, limitats, condicionats, històrics. I sobretot en percebre que la mera percepció de l'incompliment, de la limitació, de la possibilitat, no és suficient. [...] L'alliberament dels individus només adquireix profunda significació quan s'aconsegueix la transformació de la societat." Y concluye: "El somni es converteix en una necessitat indispensable."

Por su parte, el pensador galés Raymond Williams centró buena parte de su trayectoria académica en la extensión universitaria para la educación de personas adultas. Aquí, declaraba con vehemencia, había aprendido tanto como había enseñado, con mineros, obreros, trabajadoras, gente en paro, discutiendo y reflexionando a partir de la lectura y análisis de obras

2. Freire, Paulo (2004): *Pedagogia de l'esperança*. Xàtiva: Edicions del CREC - Denes, pp. 126-127.



El viatge de la Nau Gran és, com el d'Ítaca recreat per Kavafis, un viatge de coneixement i de reconeixement: d'assumpció de tantes fragilitats com possibilitats. Perquè tots som éssers inacabats, amb la necessitat de refer-nos per a millorar-nos, els uns i els altres, els uns amb els altres, els uns als altres, ens queda la paraula, ens queda l'esperança.

Som éssers històrics, sí, però "lo que es ahistórico", diu John Berger, "es la necesidad de la esperanza. Y el acto de esperar, en tanto que anhelar, resulta inseparable de la energía derivada del amor, de la que viene el sostén fundamental, de la que el arte es un ejemplo constante." Desitgem que el viatge de la Nau Gran, juntament amb el testimoni del seu períple a través d'alguns fragments d'art —la vida en curs— capturats en aquestes acurades pàgines, ens donen raons ben fundades per a l'esperança.



sociales y literarias. Una experiencia que podemos reconocer con toda claridad quienes impartimos y compartimos clases en la Nau Gran.

En uno de sus últimos libros, el autor lanzaba una mirada anticipadora hacia el año 2000. En ésta subrayaba la necesidad de desenmascarar la lógica del "fatalismo programado": ese programa por el que se nos presenta un panorama tan aterrador y desolador de nuestro presente y de nuestro futuro, que acaba persuadiéndonos de la inutilidad de cualquier forma de acción y de participación ciudadana. El último capítulo lleva por título "Para el viaje de la esperanza", que hemos tomado prestado para estas páginas, y vale la pena citar alguna de sus reflexiones: "Una vez que hayamos hecho frente al fatalismo, podemos empezar a reunir recursos para el viaje de la esperanza. Si no hay respuestas fáciles, habrá en todo caso respuestas susceptibles de ser descubiertas y asumidas, aunque sean más difíciles, y éstas son las que ahora hemos de aprender a encontrar y compartir. Tal ha sido,

desde el principio, el sentido y el impulso de la larga revolución."⁴

El viaje de la Nau Gran es, como el de Ítaca recreado por Kavafis, un viaje de conocimiento y de reconocimiento: de asunción de tantas fragilidades como posibilidades. Porque todos somos seres inacabados, con necesidad de rehacernos para mejorarlos, unos y otros, unos con otros, unos a otros, nos queda la palabra, nos queda la esperanza.

Somos seres históricos, sí, pero "lo que es ahistórico", dice John Berger,⁴ "es la necesidad de la esperanza. Y el acto de esperar, en tanto que anhelar, resulta inseparable de la energía derivada del amor, de la que viene el sostén fundamental, de la que el arte es un ejemplo constante." Deseamos que el viaje de la Nau Gran, junto con el testimonio de su periplo a través de algunos trozos de arte —la vida en curso— capturados en estas cuidadas páginas, nos den razones bien fundadas para la esperanza.

3. Williams, Raymond (1984): *Hacia el año 2000*. Barcelona: Crítica, p. 307.

4. Berger, John (2004): *Siempre bienvenidos*. Madrid: Huerga y Fierro, pp. 49-50.







com gargots poregosos d'una infància...

Alfons Cervera | UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Per a Gonzalo Anaya, és clar.

La memòria ha sigut a vegades enemiga de la història. Durant molts anys, recordar ha sigut una estratègia de supervivència. Les zones fosques del calendari s'han reservat sempre als territoris obscurs de l'oblit. El passat no ha tingut una bona acollida segons en quins acostaments al present. Furgar en aquell passat estava mal vist si no era per a glossar les bondats del poder, de molts poders, de tots aquells poders que en una època o una altra van dominar la vida —quasi totes les vides— al nostre país. "De todas las historias de la

Historia / sin duda la más triste es la de España, / porque termina mal." Això escrivia Gil de Biedma. No sé si és la més trista. És la més nostra. La que ens toca més prop que cap altra. Jo vinc d'un poble petit. D'un temps on parlar no es podia i molt menys encendre amb les paraules la metxa de la memòria. No hi havia memòria. No hi ha hagut memòria. Ni allà ni enlloc. La modernitat era com un tren de rodalia que sempre passava de llarg i es llançava a mil per hora cap a un destí ple de preguntes que seguien sense resposta. La vida era

como garabatos miedosos de una infancia...

Alfons Cervera | UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Para Gonzalo Anaya, clara.

La memoria ha sido a veces enemiga de la historia. Durante muchos años, recordar ha sido una estrategia de supervivencia. Las zonas oscuras del calendario se han reservado siempre a los territorios obscenos del olvido. Lo que pasó no ha contado con una buena acogida según en qué acercamientos a lo contemporáneo. Escarbar en ese pasado estaba mal visto si no era para glosar las bondades del poder, de muchos poderes, de todos aquellos poderes que en una u otra época dominaron la vida —casi todas las vidas— en nuestro país. "De todas las historias de la Historia / sin duda la más triste es la de España, / porque termina mal." Eso escribía Gil de Biedma. No sé si es la más triste. Es la más nuestra. La que nos cae más cerca que ninguna otra. Yo vengo de un pueblo pequeño. De un tiempo donde hablar no se podía y mucho menos encender con las palabras la mecha de la memoria. No había memoria. No ha habido memoria. Ni allí ni en ningún otro sitio. La modernidad era como un tren de cercanías que siempre pasaba de largo y se lanzaba a mil por hora hacia un destino lleno de preguntas que seguían sin respuesta. La vida era algo que sucedía en otra parte. Siempre lejos. En la escuela había dos retratos en la pared frontal del aula. Franco y José Antonio Primo de Rivera. Y en medio, la cruz de madera negra, una cruz que perdía el color barnizado y se confundía cada vez más con el blanco y negro de

una cosa que succeïa en una altra part. Sempre lluny. A l'escola hi havia dos retrats a la paret frontal de l'aula. Franco i José Antonio Primo de Rivera. L'enmig, la creu de fusta negra, una creu que perdía el color envernissat i es confonia cada vegada més amb el blanc i negre d'aquell temps fet a mesura dels herois. En els llibres només vivien ells, els croats d'una guerra que no tindria fi fins més de quaranta anys després. Fins i tot ara hi ha qui pensa a ressuscitar a tota hora la veu d'aquella infàmia. L'enciclopèdia era el llibre únic per a tots els alumnes. Els xiquets i les xiquetes ocupaven espais diferents, enemics. La pissarra es despertava cada matí amb l'olor d'encens de les consignes dictades per la Pàtria. Càntics en honor dels màrtirs, braç enlaire per a salvaguardar el valor dels vencedors, poesies que elevaven als altars la mort de només mitja Espanya. L'altra mitja no comptava. Era només cosa de l'embornal de la història. L'escola es tancava i es barrava quan s'hi intentava anomenar la derrota. No hi ha honor en cap

derrota. Només la humiliació i la culpa. Només això. I amb això vam créixer més d'una generació. Encara avui les generacions naixen amb moltes d'aquelles idees. Els bons i els dolents. Els bons continuen sent els de sempre. Els dolents continuen sent els de sempre. Les aules no van parlar en veu alta i diferent fins fa ben poc. L'educació ha sigut fins fa no res —ara encara, en algunes escoles— caldo de cultiu d'una arrogància que ve de llavors, d'una rànica diferència entre els uns i els altres. Els uns, els dolents, els que alimenten sense parar les profunditats de l'infèrn. Els altres, els bons, els que continuen alçant amb els ulls tèrbols del miracle el fum dolç de les velles consignes. En un petit poble de Terol van tancar l'escola i es va quedar tot com estava. Un poble com el meu. Com molts pobles on costa tant eixir indemnes de la foscor. M'hi van convidar un dia i vaig veure-hi l'antiga escola com si no hi haguera passat el temps. La pols cobria els pupitres. Hi havia en l'aire un ordre despietat. Les llibretes tenien aquell gargoteig



aquel tiempo hecho a medida de los héroes. En los libros sólo vivían ellos, los cruzados de una guerra que no tendría fin hasta más de cuarenta años después. Incluso ahora hay quien piensa en resucitar a todas horas la voz de aquella infamia. La enciclopedia era el libro único para todos los alumnos. Los niños y las niñas ocupaban espacios diferentes, enemigos. La pizarra se despertaba todas las mañanas con el olor a incienso de las consignas dictadas por la Patria. Cánticos en honor de los mártires, brazo en alto para salvaguardar el valor de los vencedores, poesías que elevaban a los altares la muerte de sólo media España. La otra media no contaba. Era sólo cosa del sumidero de la historia. La escuela se cerraba a cal y canto cuando se trataba de nombrar a la derrota. No hay honor en ninguna derrota. Sólo la humillación y la culpa. Sólo eso. Y con eso crecimos más de una generación. Aún hoy las generacio-

nes nacen con bastantes de aquellas ideas. Los buenos y los malos. Los buenos siguen siendo los de siempre. Los malos siguen siendo los de siempre. Las aulas no hablaron en voz alta y diferente hasta hace bien poco. La educación ha sido hasta hace nada —ahora todavía, en algunas escuelas— caldo de cultivo de una arrogancia que viene de entonces, de una rancia diferencia entre los unos y los otros. Unos, los malos, los que ceban sin descanso las profundidades del infierno. Otros, los buenos, los que siguen levantando con los ojos turbios del milagro el humo dulce de las viejas consignas. En un pequeño pueblo de Teruel cerraron la escuela y se quedó todo como estaba. Un pueblo como el mío. Como muchos pueblos donde tanto cuesta salir indemnes de lo oscuro. Me invitaron un día y vi la antigua escuela como si por ella no hubiera pasado el tiempo. El polvo cubría los pupitres.

poregós d'una infància que estava perdent-ho tot menys la innocència. A la paret frontal apareixia el retrat del dictador i una imatge de la Mare de Déu. No sé de quina. En un dels claus faltava l'altre retrat. O la creu. Era l'única empremta desprotegida d'un passat fet a la mesura de l'oblit. Les teranyines cobrien els vidres de les finestres, com xarxes esteses entre la remor lliure del riu Martín i l'òxid asfixiant que dormia als tinters negres de tots els pupitres. No sé —no ho vaig preguntar— si allí va ensenyar alguna vegada algun mestre negat per la dictadura franquista. Potser sí. Eren joves, la majoria. Dedicats en cos i ànima a l'ensenyament dels valors republicans. La República va ser una cosa certa, controvertida, plena de llums i d'ombres. Però els seus valors eren una realitat. I encara avui temptem la possibilitat de fer-los presents, tants anys després que els dogmes autoritaris que articulaven els braços de l'escola els convertiren en proscrits. Mestres joves que no van poder ensenyar res perquè eren apartats de la seua pro-

fessió, tancats a les presons o afusellats contra els murs freds dels cementeris. Aquell magisteri depurat amb una crueltat exasperant només perquè en comptes dels retrats i la creu els seus ensenyaments parlaven d'un món sense estàtues i d'una concepció laica de les escoles i la vida. La memòria i la història no sempre van mantenir bones relacions. La suposada objectivitat de la primera contrastava amb la mirada subjectiva des de la qual la segona ordia les estratègies del seu relat. Relat és tot. La memòria. La història. I obeeixen —diguen el que diguen els uns i els altres— a exigències semblants. La recerca de la veritat. Aquesta hauria de ser l'aspiració única. L'educació va ser en la República pauta d'exigència inapel·lable a les autoritats del moment. La llibertat. La igualtat. La fraternitat. Vells valors de revolucions que ens van passar de llarg i van deixar en la seua absència una manera de viure que ens convertia en guardians involuntaris d'un dolor que no podia ser contat. "Has viscut plenament i dolorosament / en un temps i



Había en el aire un orden despiadado. Las libretas tenían ese garabateo miedoso de una infancia que estaba perdiéndolo todo menos la inocencia. En la pared frontal aparecía el retrato del dictador y una imagen de la Virgen. No sé de cuál. A uno de los clavos le faltaba otro retrato. O la cruz. Era la única huella desprotegida de un pasado hecho a la medida del olvido. Las telarañas cubrían los cristales de las ventanas, como redes tendidas entre el rumor libre del río Martín y el óxido asfixiante que dormía en los tinteros negros de todos los pupitres. No sé —no lo pregunté— si allí enseñó alguna vez algún maestro negado por la dictadura franquista. Igual sí. Eran jóvenes, la mayoría. Dedicados en cuerpo y alma a la enseñanza de los valores republicanos. La República fue una cosa cierta, controvertida, llena de luces y de sombras. Pero sus valores estaban ahí. Y aún hoy tentamos la posibilidad de

hacerlos realidad, tantos años después de que los dogmas autoritarios que articulaban los brazos de la escuela los convirtieran en proscritos. Maestros y maestras jóvenes que no pudieron enseñar nada porque eran apartados de su profesión, encerrados en las cárceles o fusilados contra los muros fríos de los cementerios. Ese magisterio depurado con una crueldad exasperante sólo porque en vez de los retratos y la cruz sus enseñanzas hablaban de un mundo sin estatuas y una concepción laica de las escuelas y la vida. La memoria y la historia no siempre mantuvieron buenas relaciones. La supuesta objetividad de la primera contrastaba con la mirada subjetiva desde la que la segunda urdía las estrategias de su relato. Relato es todo. La memoria. La historia. Y obedecen —digan lo que digan unos y otros— a exigencias parecidas. La búsqueda de la verdad. Esa habría de ser la aspiración única.

un país», escrivia Vicent Andrés Estellés. Un temps i un país que no va saber trobar —fins i tot ara li resulta tan difícil— la millor manera d'eixir cap a un altre destí que no fóra aquell dels vells trens de rodalia que no paraven a les nostres estacions: les preguntes sense resposta. La pols enrarrida de la vella escola en aquell poblet de Terol —Montalbán es diu— continua allí, entre les taules de tantes escoles avui en dia, entre les consignes que són les mateixes consignes d'aquell temps. Però hi ha una altra manera d'acostar-nos a la memòria d'aquella única enciclopèdia que alimentava amb mentides la infància de llavors. Aquells vells valors de l'educació republicana estan en molts homes i dones que, des de l'escola bàsica fins a la universitat, treballen per estendre'ls entre els qui acudeixen allí per veure què hi passa dins i quin aire s'hi respira. La memòria i la història s'ajunten en una cerimònia d'aproximació a la veritat dels fets que mai hauria d'haver abandonat l'aire net, lliure, igualitari, de les aules.



La educación fue en la República pauta de exigencia inapelable a las autoridades del momento. La libertad. La igualdad. La fraternidad. Viejos valores de revoluciones que nos pasaron de largo y dejaron en su ausencia una manera de vivir que nos convertía en cancerberos involuntarios de un dolor que no podía ser contado. "Has viscut plenament i dolorosament / en un temps i un país," escribía Vicent Andrés Estellés. Un tiempo y un país que no supo encontrar —incluso ahora le resulta tan difícil— la mejor manera de salir hacia otro destino que no fuera aquél de los viejos trenes de cercanías que no paraban en nuestras estaciones: las preguntas sin respuesta. El polvo enrarecido de la vieja escuela en aquel pueblecito de Teruel —Montalbán es su nombre— sigue ahí, entre las mesas de tantas escuelas hoy en día, entre las consignas que son las mismas consignas de aquel tiempo. Pero hay otra

manera de acercarnos a la memoria de aquella única enciclopedia que alimentaba con mentiras la infancia de entonces. Aquellos viejos valores de la educación republicana están en muchos hombres y mujeres que, desde la escuela básica a la universidad, trabajan para extenderlos entre quienes acuden allí para ver qué pasa dentro y qué aire se respira. La memoria y la historia se juntan en una ceremonia de aproximación a la verdad de los hechos que nunca debiera de haber abandonado el aire limpio, libre, igualitario, de las aulas.





paraula heretada contra el silenci: relat i cançó teixeixen veles per a la gran nau del temps

Rafael Beltrán Llavador
Amparo Rico Beltrán
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Conta José Saramago en el seu discurs d'acceptació del Premi Nobel de Literatura, pronunciat el 7 de desembre de 1998, la seua experiència d'aprenentatge literari i vital, de petit, amb el seu avi. Des del recòndit univers del seu poblet miserable —“andei sempre descalço até aos 14 anos”—, diu Saramago que “imaginava que o meu avô Jerónimo era senhor de toda a ciência do mundo”. Aquella ciència la desplegava el bon home com fa el mestre en obrir el seu llibre màgic, quan invitava el seu nét a gitar-se, després de sopar, davall d'una gran figuera:

Enquanto o sono não chegava, a noite povoava-se com as histórias e os casos que o meu avô ia contando: lendas, aparições, assombros, episódios singulares, mortes antigas, zaragatas de pau e pedra, palavras de antepassados, um incansável rumor de memórias que me mantinha desperto, ao mesmo tempo que suavemente me acalentava.

palabra heredada contra el silencio: relato y canción tejen velas para la gran nave del tiempo

Rafael Beltrán Llavador
Amparo Rico Beltrán
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Cuenta José Saramago en su discurso de aceptación del Premio Nobel de Literatura, pronunciado el 7 de diciembre de 1998, su experiencia de aprendizaje literario y vital, de pequeño, con su abuelo. Desde el recóndito universo de su miserable aldea —“anduve siempre descalzo hasta los 14 años”—, dice Saramago que “imaginaba que mi abuelo era señor de toda la ciencia del mundo”. Esa ciencia la desplegaba el buen hombre como hace el maestro al abrir su libro mágico, cuando invitaba a su nieto a tumbarse, después de la cena, debajo de una gran higuera:

Mientras el sueño llegaba, la noche se poblaba con las historias y los sucesos que mi abuelo iba contando: leyendas, apariciones, asombros, episodios singulares, muertes antiguas, escaramuzas de palo y piedra, palabras de antepasados, un incansable rumor de memorias que me mantenía despierto, el mismo que suavemente me acunaba.



L'àvia, el contrapunt, era qui trencava la màgia, els feia tornar a la prosaica realitat i a tocar de peus a terra (però aquesta és una altra història). Amb tot, la que queda victoriosa en el record fèrtil de Saramago és la memòria de l'avi: contra el silenci de la nit buida i negra, el raig lluminós de l'oralitat, com un rastre permanent que reflectia l'infinit conjunt d'estels, sempre inabastables, contemplats des de terra. És cert que moltes vegades no reconeixem i valorem aquelles llums llampants, la força d'aquelles veus familiars, antigues, fins al cap dels anys, quan en portem alguns o molts navegant i capejant temporals en la gran nau de la vida. Tan mateix, com diu José Manuel Pedrosa en un magnífic treball, "La lógica del cuento":

El hilo de la voz tendida entre personas y entre generaciones es, en definitiva, la única estrategia que tenemos para negociar con el silencio, bien sea con el fin de abrir y descifrar los secretos del mundo, bien sea para escapar de la insondable ausencia de lenguaje que es la muerte.¹

No podem caure en idealitzacions respecte a la presència i el poder de l'anomenada *tercera edat* ni avui ni en el passat. Històricament, el vell, com tothom, ha sigut respectat i temut —i odiat i vituperat de mil maneres— en la mesura que ha tingut prestigi o poder social; i quan l'ha perdut, se l'ha "retirat" (jubilat) i oblidat.² I no era distint, no ens enganyem, en el passat: "las sociedades primitivas arrastran las mismas contradicciones que las nuestras con respecto a la vejez, y las manifiestan de una forma mucho más cruda."³

La Nau Gran ha sigut des que va salpar, i ha de continuar sent-ho, una nau d'aprenentatge recíproc, en efecte, tota persona major, tot vell (deixem-nos d'eufemismes), té una experiència més llarga i rica de viatge, per senzilla i humil que haja sigut, que la dels seus mestres més joves: una aventura per compartir, per ensenyar, per relatar. Però a vegades l'ús del llenguatge, com a instrument més directe i senzill de comunicació d'aquell relat d'experiència, es converteix en barre-

1. José Manuel Pedrosa, "La lógica del cuento: el silencio, la voz, el poder, el doble, la muerte," en *El cuento folclórico en la literatura y en la tradición oral*, R. Beltrán i M. Haro (eds.). València: Publicacions de la Universitat de València, 2006, pp. 247-270, p. 269.

2. Víctor Alba, *Historia social de la vejez*. Barcelona: Laertes, 1992.

3. Georges Minois, *Historia de la vejez. De la Antigüedad al Renacimiento*. Madrid: Taurus, pp. 27-28.



La abuela, el contrapunto, era la que rompía el hechizo, los hacía regresar a la prosaica realidad y a tener los pies en tierra (pero esa es otra historia). Con todo, la que queda victoriosa en el recuerdo fértil de Saramago es la memoria del abuelo: contra el silencio de la noche vacía y negra, el rayo luminoso de la oralidad, como una estela permanente que reflejaba el infinito conjunto de estrellas, siempre inasibles, contempladas desde el suelo. Es cierto que muchas veces no reconocemos y valoramos esas iluminaciones restallantes, la fuerza de esas voces familiares, antiguas, hasta al cabo de los años, cuando llevamos algunos o muchos navegando y capeando temporales en la gran nave de la vida. Sin embargo, como dice José Manuel Pedrosa en un magnífico trabajo, "La lógica del cuento", en el que se recoge la cita anteriormente mencionada:

El hilo de la voz tendida entre personas y entre generaciones es, en definitiva, la única estrategia que tenemos para negociar con el silencio, bien sea con el fin de abrir y descifrar los secretos del mundo, bien sea para escapar de la insondable ausencia de lenguaje que es la muerte.¹

No podemos caer en idealizaciones respecto a la presencia y poder de la llamada *tercera edad* ni hoy ni en el pasado. Históricamente, el viejo, como todo hombre, ha sido respetado y temido —y aborrecido y vituperado de mil maneras— en la medida en que ha tenido prestigio o poder social; y cuando lo ha perdido, se le ha "retirado" (jubilado) y olvidado.² Y no era distinto, no nos engañemos, en el pasado: "las sociedades primitivas arrastran las mismas contradicciones que las nuestras con respecto a la vejez, y las manifiestan de una forma mucho más cruda."³

La Nau Gran ha sido desde que zarpó, y tiene que seguir siéndolo, una nave de aprendizaje recíproco. Y, en efecto, toda persona mayor, todo viejo (quitémonos de eufemismos), tiene una experiencia más larga y rica de viaje, por sencilla y humilde que haya sido, que la de sus maestros más jóvenes: una aventura que compartir, que

1. José Manuel Pedrosa, "La lógica del cuento: el silencio, la voz, el poder, el doble, la muerte", en *El cuento folclórico en la literatura y en la tradición oral*, R. Beltrán y M. Haro (eds.), Valencia: Publicacions de la Universitat de València, 2006, pp. 247-270, p. 269.

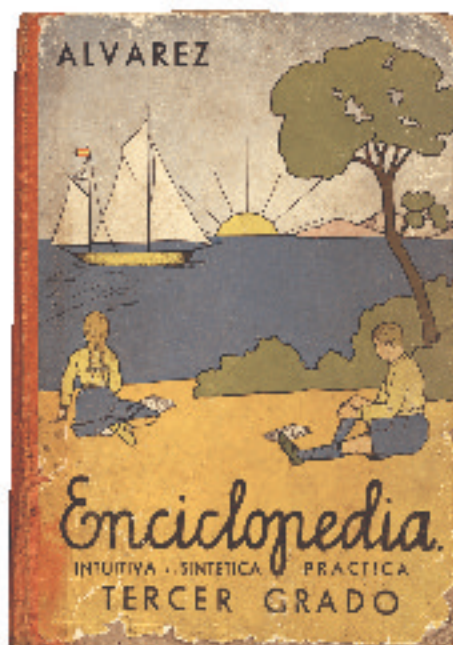
2. Víctor Alba, *Historia social de la vejez*. Barcelona: Laertes, 1992.

3. Georges Minois, *Historia de la vejez. De la Antigüedad al Renacimiento*. Madrid: Taurus, pp. 27-28.

ra, en comptes de ser un pont; i en especial quan es demana que aquest llenguatge siga escrit, i els codis de l'escriptura (ni més ni menys que d'adretat i expressivitat!) no es dominen bé.

La Nau Gran aposta per la ciència i pel rigor, associats al més alt concepte de l'estudi universitari, pensant que l'estudiant madur, preparat, aporta el millor del seu coneixement vital i professional i consegüentment exigeix serietat i mai banalitats. Ara bé, què poden aportar, què poden exigir, l'home, la dona majors, que no han tingut més formació acadèmica que la mínima, la justa, la que es van poder permetre les seues famílies en els anys 30, 40, 50...? És que els pares, les mares de molts de nosaltres, que a vegades només van tenir estudis d'escola primària, o a vegades ni això, s'han de veure relegats, per mancances de base, a perpetuar aquell humiliant "grup dels ignorants", a una categoria diferent, pel fet de no dominar un "llenguatge", un sistema i uns codis referencials, als quals mai, o només molt de passada, han pogut accedir?

Doncs bé, pensem que no s'han de continuar sentint exclosos d'unes institucions, d'una cultura que injustament els va menysprear —al mateix temps que els feia perdre oportunitats laborals, legítimes opcions d'ascens econòmic i social— per no arribar als mínims de coneixement. Pensem que poden aportar molt, si els deixem, si els reconeixem, sense falsos, caritatius ni hipòcrites paternalismes, el seu dret, exactament el mateix que el nostre —un dret que, tanmateix, per humilitat, mai ens reclamaran—, a expressar la seua visió de la història (des dels esdeveniments polítics fins als de la vida quotidiana) i, en allò que ací ens interessa, la seua singular concepció i apreciació artística del que és a vegades inseparable de la pròpia història, és a dir, de la ficció i la llegenda (amb els seus drames, desitjos, passions, ambicions...). I si aquesta visió de la història es fa a través de relats del mínim, del que és familiar, d'allò que s'ha viscut, d'allò que s'ha patit, de la microhistòria, una cosa que avui afortunadament es reivindica i valora, també, per la seua banda, l'art verbal, no necessàriament escrit, es realitza a través de la paraula feta cançó (balada, cobla...), conte, acudit, parèmia, llegenda...



enseñar, que relatar. Pero a veces el uso del lenguaje, como instrumento más directo y sencillo de comunicación de ese relato de experiencia, se convierte en barrera, en vez de ser puente; y en especial cuando se pide que ese lenguaje sea escrito, y los códigos de la escritura (¡nada menos que claridad y expresividad!) no se dominan bien.

La Nau Gran apuesta por la ciencia y por el rigor, asociados al más alto concepto del estudio universitario, pensando en que el estudiante maduro, preparado, aporta lo mejor de su conocimiento vital y profesional y consecuentemente exige seriedad y nunca banalidades. Ahora bien, ¿qué pueden aportar, qué pueden exigir, el hombre, la mujer mayores, que no han tenido más formación académica que la mínima, la justa, la que se pudieron permitir sus familias en los años 30, 40, 50...? ¿Es que los padres, las madres de muchos de nosotros, que en ocasiones sólo tuvieron estudios de escuela primaria, o a veces ni eso, han de verse relegados, por carencias de base, a perpetuar aquel humillante "pelotón de los torpes", a una categoría diferente, por el hecho de no dominar un "lenguaje", un sistema y unos códigos referenciales, a los que nunca, o sólo muy de refilón, han podido acceder?

Pues bien, pensamos que no han de continuar sintiéndose excluidos de unas instituciones, de una cultura que injustamente los despreció —al tiempo que les hacía perder oportunidades laborales, legítimas opciones de ascenso económico y social— por no alcanzar los mínimos de conocimiento. Pensamos que pueden aportar mucho, si les dejamos, si les reconocemos, sin falsos, caritativos ni hipócritas paternalismos, su derecho, exactamente el mismo que el nuestro —un derecho que, sin embargo, por humildad, nunca nos reclamarán—, a expresar su visión de la historia (desde los acontecimientos políticos hasta los de la vida cotidiana) y, en lo que aquí nos interesa fijarnos, su singular concepción y apreciación artística de lo que es a veces inseparable de la propia historia, es decir, de la ficción y

Es tracta d'expressions artístiques amb un codi particular —fosc per a la majoria de nosaltres— que ells han après a dominar a través de la transmissió de generació en generació. Pensem que el coneixement d'aquest codi expressiu —de tots els mecanismes per a entendre aquest art verbal— i el coneixement del conjunt de daus amb què desentranyar la concepció del món que hi subjau és, potser, una de les nostres assignatures pendents. I ajudar-nos a superar-la seria un dels regals més valuosos —un altre més— que ens podrien fer i que ens podríem fer nosaltres mateixos, com a societat que busca cohesió i articulació. Perquè a partir de la paraula heretada es teixeix una xarxa de sentiments, conflictes i solucions assajades virtualment que, d'alguna manera, constitueix el sedíment sobre el qual ens assentem.

Vegem-ho a través de només un parell d'exemples (insuficients, però orientatius). Fa poc, a l'octubre del 2001, Rosa Martínez Pinazo, de Castelfabib (el Racó d'Ademús), ens va cantar la seua personal versió de la història bíblica de Tamar i Amnon:

Rey moro tenía un hijo que Tranquilo le llamaban.
 Salió un día de paseo, se enamoró de su hermana.
 Al cabo de nueve meses cayó enfermita en la cama.
 Llamaron a tres doctores los mejores de La Habana.
 El uno le toca el pulse, el otro le mira la cara,
 Y el otro doctor le dice: –Esta chica está preñada.

Els quaranta-cinc llibres de la Bíblia fixen un univers mític, el principal per al cristià, compost per milers d'històries i llegendes entremesclades. Una de les primeres, per cert, relacionada amb el problema de la vellesa i la maledicció de la mort: "Adam visqué en total nou-cents trenta anys; i va morir" (Gn 5, 5). L'univers bíblic pot ser estudiat avui de manera acadèmica, històrica, científica. Però abans ha sigut transmès, comprès, assimilat, experimentat vitalment d'una altra



la leyenda (con sus dramas, sus deseos, sus pasiones, sus ambiciones...). Y si esa visión de la historia se hace a través de relatos de lo mínimo, de lo familiar, de lo vivido, de lo sufrido, de la microhistoria, algo que hoy afortunadamente se reivindica y valora, también, por su parte, el arte verbal, no necesariamente escrito, se realiza a través de la palabra hecha canción (balada, copla...), cuento, chiste, parodia, leyenda...

Se trata de expresiones artísticas cuyo particular código —oscuro para la mayoría de nosotros— ellos han aprendido a dominar a través de la transmisión de generación en generación. Pensamos que el conocimiento de ese código expresivo —de todos los mecanismos para entender este arte verbal— y el conocimiento del conjunto de claves con las que desentrañar la concepción del mundo que subyace es, quizá, una de nuestras asignaturas pendientes. Y ayudarnos a superarla sería uno de los regalos más valiosos —otro más— que podríamos hacer y podríamos hacernos nosotros mismos, como sociedad en busca de cohesión y articulación. Porque a partir de la palabra heredada se teje un entramado de sentimientos, conflictos y soluciones ensayadas virtualmente que, de alguna manera, constituye el sedimento sobre el que nos asentamos.

Veámoslo a través de sólo un par de ejemplos (insuficientes, pero confiamos que orientativos). Nos cantó hace poco, en octubre de 2001, Rosa Martínez Pinazo, de Castelfabib (Rincón de Ademuz), su personal versión de la historia bíblica de Tamar y Amnón:

Rey moro tenía un hijo que Tranquilo le llamaban.
Salió un día de paseo, se enamoró de su hermana.
Al cabo de nueve meses cayó enfermita en la cama.
Llamaron a tres doctores los mejores de La Habana.
El uno le toca el pulso, el otro le mira la cara,
Y el otro doctor le dice: —Esta chica está preñada.

manera, a través de centenars de relats i històries que han passat de pares a fills, moltes vegades —quasi sempre— de manera espontània, popular, al marge de les institucions (l'Església, l'escola). Ha sigut una altra lectura de la història, una altra lectura de la literatura. O la mateixa? Per descomptat, la tutela institucional no deixarà mai d'estar-hi present (ací, la Bíblia; en el conte o en la faula, l'ensenyament moral). Però la resposta "artística" de les persones sense accés a la cultura institucionalitzada ha sigut diferent. Ni millor, ni pitjor..., diferent.

Per exemple, en aquest cas, la història d'atracció incestuosa d'Amnon cap a la seua germana Tamar, fills de David, ha interessat en la tradició oral hispànica, tant jueva com cristiana. Com a romanç la va conèixer i la va recompondre Federico García Lorca, incorporant la seua particular versió en el *Romancero gitano*. La versió transmesa per Rosa és de les més breus i, per tant, de les més incompletes. Però en només dotze versos planteja el moll del conflicte familiar i social, actualitzant —actualització fixada a l'edat mitjana o en el segle XVI— la seua transcendència aristocràtica (David és ací un "rey moro") i condimentant saboroses dosis d'anacronisme sobre anacronisme ("los doctores de La Habana," en comptes dels tradicionals "doctores de Granada," que en la Bíblia serien, és clar, jueus).

Uns anys abans, el 1997, Pilar i Ramona Villar, quan tenien 65 i 63 anys respectivament, ens cantaven un altre romanç d'incest, el romanç de "Delgadina" (agafem el començament d'una altra versió també valenciana):

Un rey tenía tres hijas y las tres como una plata;
 el rey quería más a una, que Delgadina la llaman.
 Un día estando en la mesa, su padre se la miraba.
 -¿Por qué me mira usted, padre? ¿Por qué me mira a la cara?
 -Margarita, Margarita, tú has de ser mi enamorada.
 -No lo quiera el Dios del cielo, ni la Virgen Soberana:
 ¿ser de mi padre mujer? ¿de mis hermanos madrastra?
 El rey se puso furioso y contra Margarita clama.*

El rei ordena tancar-la i que no li donen menjar ni beure. Margarita, des de la finestra de la seua presó, demana solidaritat ("un vasito de agua"), primer a les seues germanes, després al seu



4. Una de las peculiaritats d'aquest codi artístic és el gust per la concisió, que a vegades es manifesta per mitjà de la tendència a prescindir dels preliminars, del plantejament, i es va directament al cor de la qüestió, al conflicte que interessa. També passa això en la versió del romanç que hem volgut portar a aquestes ratlles, però que, per tal d'ajudar el lector a comprendre'l, ens hem permès la llicència de completar amb els versos introductoris d'una altra versió valenciana, la de Glòria Alemany, inexistents en la de Ramona i Pilar.



Los cuarenta y cinco libros de la Biblia fijan un universo mítico, el principal para el cristiano, compuesto por miles de historias y leyendas entreveradas. Una de las primeras, por cierto, relacionada con el problema de la vejez y la maldición de la muerte: "Adán vivió en total novecientos treinta años, y murió" (Gen 5, 5). El universo bíblico puede ser estudiado hoy de manera académica, histórica, científica. Pero antes ha sido transmitido, comprendido, asimilado, experimentado vitalmente de otra manera, a través de cientos de relatos e historias que han pasado de padres a hijos, en muchas ocasiones —casi siempre— de forma espontánea, popular, al margen de las instituciones (la Iglesia, la escuela). Ha sido otra lectura de la historia, otra lectura de la literatura. ¿O la misma? Desde luego que la tutela institucional no va a dejar de estar nunca presente (aquí, la Biblia; en el cuento o en la fábula, la enseñanza moral). Pero la respuesta "artística" de las personas sin acceso a la cultura institucionalizada ha sido diferente. Ni mejor, ni peor..., diferente.

Por ejemplo, en este caso, la historia de atracción incestuosa de Amnón hacia su hermana Tamar, hijos de David, ha interesado a la tradición oral hispánica, tanto judía como cristiana. Como romance la conoció y la recompuso Federico García Lorca, incorporando su particular versión al *Romancero gitano*. La versión transmitida por Rosa es de las más breves y, por tanto, de las más incompletas. Pero en sólo doce versos plantea el meollo del conflicto familiar y social, actualizando —actualización fijada en la Edad Media o en el siglo XVI— su trascendencia aristocrática (David es aquí un "rey moro") y condimentando sabrosas dosis de anacronismo sobre anacronismo ("los doctores de La Habana", en vez de los tradicionales "doctores de Granada", que en la Biblia serían, claro está, judíos).

Unos años antes, en 1997, Pilar y Ramona Villar, cuando contaban con 65 y 63 años respectivamente, nos cantaban otro romance de incesto, el romance de "Delgadina" (tomamos el inicio de otra versión también valenciana):



germà i finalment a sa mare. Tots li la neguen: i no per maldat intrínseca, sinó per por. Sense ajuda, Margarita ha de cedir. El final és contradictori en aquesta versió. El pare no sol manar que tallen el cap a la filla (el seu crim és d'un altre tipus), encara que sí que sol fer tard quan consumarà el seu desig, perquè Delgadina mor abans:

–Padre, si usted es mi padre, súbame un vasito de agua
que de hoy en adelante, voy a ser su enamorada.

El padre mandó a los criados que el último que llegara
la cabeza le cortara.

Y al llegar su padre ella espiraba
y a los pies de Delgadina una fuente allí manaba.

L'incest, agreujat per l'agressió, ha sigut sempre una preocupació social. El seu tabú, estudiat per l'antropologia com a element substancial de cohesió, pervivència i successió en la tribu. Moltes obres literàries han desenvolupat els seus arguments entorn de temes relacionats amb l'incest. Però hi ha hagut sempre, també, altres maneres de contar-lo per entendre'l, per integrar-lo com a realitat, per abominar-lo, per conjurar-lo...; formes de relat, de cançó (la cançó pot parlar no sols d'amor pur, sinó de desig aberrant), quotidianes, populars, espontànies, intel·ligibles per persones cultes i analfabetes, que han contribuït a exterioritzar —diríem que terapèuticament— el tabú de l'innominable. Sense acudir a la medicina, ni a la religió, que per a aquests casos es mostrava del tot insuficient. Ajudant a resoldre el problema en conversa, en diàleg, amb paraules —fetes acció—, moltes vegades entre dones i només entre dones.

Quina universitat van tenir Rosa, Pilar, Ramona, Glòria, les intèrprets d'aquests magnífics textos poètics...? L'agricultura, el pasturatge, la fàbrica, la casa i la criança dels fills... Quina ciència? La mateixa que va tenir l'avi de José Saramago: la de la memòria. Quines "belles arts" van estudiar?



Un rey tenía tres hijas y las tres como una plata;
 el rey quería más a una, que Delgadina la llaman.
 Un día estando en la mesa, su padre se la miraba.
 –¿Por qué me mira usted, padre? ¿Por qué me mira a la cara?
 –Margarita, Margarita, tú has de ser mi enamorada.
 –No lo quiera el Dios del cielo, ni la Virgen Soberana:
 ¿ser de mi padre mujer? ¿de mis hermanos madrastra?
 El rey se puso furioso y contra Margarita clama.⁴

El rey manda encerrarla y que no le den de comer ni de beber. Margarita, desde la ventana de su prisión, pide solidaridad (“un vasito de agua”), primero a sus hermanas, luego a su hermano, a su madre finalmente. Todos se la niegan: y no por maldad intrínseca, sino por miedo. Sin ayuda, Margarita ha de ceder. El final es contradictorio en esta versión. El padre no suele mandar cortar la cabeza de su hija (su crimen es de otro tipo), aunque sí suele hacer tarde cuando va a consumar su deseo, porque Delgadina muere antes:

–Padre, si usted es mi padre, súbame un vasito de agua
 que de hoy en adelante, voy a ser su enamorada.
 El padre mandó a los criados que el último que llegara
 la cabeza le cortara.
 Y al llegar su padre ella espiraba
 y a los pies de Delgadina una fuente allí manaba.

4. Una de las peculiaridades de este código artístico es el gusto por la concisión, que se manifiesta en ocasiones a través de la tendencia a prescindir de los preliminares, del planteamiento, para ir directamente al meollo de la cuestión, al conflicto que interesa. Eso mismo es lo que ocurre en la versión del romance que queríamos traer a estas líneas y, para ayudar al lector a su comprensión, nos hemos permitido la licencia de anotar los versos introductorios de otra versión valenciana, la de Gloria Alemany, inexistentes en la de Ramona y Pilar.

El incesto, agravado por la agresión, ha sido siempre una preocupación social. Su tabú, estudiado por la antropología como elemento sustancial de cohesión, pervivencia y sucesión en la tribu. Tantas obras literarias han desarrollado sus argumentos en torno a temas relacionados con él. Pero ha habido siempre, también, otras maneras de contarlo para entenderlo, para integrarlo como realidad, para abominar de él, para conjurarlo...; formas de relato, de canción (la canción puede hablar no

L'art verbal, la tècnica del bon ús del llenguatge natural, encara que repetitiu, insistent (la rima, el ritme), amb imatges i trops heretats i provats com a convincents i magnètics; la tècnica d'un llenguatge que persuadeix amb maneres que no són sempre les mateixes que utilitza l'art escrit. Un art bell, precís en la seua senzillesa...

És el nostre deure tornar a aquestes persones grans un poc del molt que ens van donar, començant per la seua paraula. Recuperar aquella paraula heretada, elevant el narrador, com a intèrpret, a la categoria d'autor, per acostar-lo així —per què no?— al prestigi que avui només tenen la lletra impresa i els formats sonors i visuals.⁵ Viatgem en la gran nau del temps, reparant i teixint veles contra el silenci injust, i no ens privem, com no ho va fer Ulisses, d'escoltar els cants més fascinants, més misteriosos, per perillosos que puguen semblar. La veu d'aquestes persones grans ens permetrà tornar a casa, a la nostra Ítaca particular, més alegres i més savis; perquè aquella veu és com la que les sirenes sabien que posseïen:

Maí ningú no ha doblat per aquí amb el negre navilí,
que de les nostres boques la veu no escoltés, que és dolcesa;
però després se'n torna joiós i més ple de ciència.
(*L'Odissea*, XII, vv. 186-188).

5. Carlos González, "La investigación folklórica: premisas y consideraciones de carácter ético en relación con el trabajo de campo", en el ja citat *El cuento folclórico...* pp. 207-215.

sólo de amor puro, sino de deseo aberrante), cotidianas, populares, espontáneas, inteligibles por personas cultas y analfabetos, que han contribuido a exteriorizar —diríamos que terapéuticamente— el tabú de lo innombrable. Sin acudir a la medicina, ni a la religión, que para estos casos se mostraba del todo insuficiente. Ayudando a resolver el problema en conversación, en diálogo, con palabras —hechas acción—, muchas veces entre mujeres y sólo entre mujeres.

¿Qué universidad tuvieron Rosa, Pilar, Ramona, Gloria, las intérpretes de estos magníficos textos poéticos...? La agricultura, el pastoreo, la fábrica, la casa y la crianza de los hijos... ¿Qué ciencia? La misma que tuvo el abuelo de José Saramago: la de la memoria. ¿Qué "bellas artes" estudiaron? El arte verbal, la técnica del buen uso del lenguaje natural, aunque repetitivo, insistente (la rima, el ritmo), con imágenes y tropos heredados y probados como convincentes y magnéticos; la técnica de un lenguaje que persuade con maneras que no son siempre las mismas que utiliza el arte escrito. Un arte bello, preciso en su sencillez...

Es nuestro deber devolver a estas personas mayores algo de lo mucho que nos dieron, empezando por su palabra. Recuperar esa palabra heredada, elevando al narrador, como intérprete, a la categoría de autor, para acercarlo así —¿por qué no?— al prestigio que hoy sólo tienen la letra impresa y los formatos sonoros y visuales.⁹ Viajemos en la gran nave del tiempo, reparando y tejiendo velas contra el silencio injusto, y no nos privemos, como no lo hizo Ulises, de escuchar los cantos más fascinantes, más misteriosos, por peligrosos que puedan parecer. La voz de estas personas mayores nos permitirá volver a casa, a nuestra Ítaca particular, más alegres y más sabios; porque esa voz es como la que las sirenas sabían que poseían:

5. Carlos González, "La investigación folklórica: premisas y consideraciones de carácter ético en relación con el trabajo de campo," en el ya citado *El cuento folclórico...* pp. 207-215.

...esta voz que en dulzores de miel de los labios nos fluye.
Quien la escucha contento se va conociendo mil cosas.
(*Odisea*, XII, vv. 187-188).







el temps recobrat

Joan Romero González | UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Cada país té la seua pròpia història, la seua pròpia biografia, en podríem dir, i el nostre en té una de ben singular. Una història en què milions de persones van quedar extramurs d'un escarransit sistema educatiu que no ha tingut prou musculatura fins a la dècada dels vuitanta del segle xx. Aquesta ha sigut una de les nostres principals debilitats col·lectives i encara continua sent-ho per a un ampli sector de la població amb més de cinquanta-cinc anys. Espanya és un dels països de la Unió Europea amb un percentatge més elevat de població activa que úni-

cament disposa d'estudis primaris totalment o parcialment cursats i un dels que pitjors resultats ofereixen quant a població compresa entre 25 i 64 anys amb almenys estudis secundaris de segon grau. Una dada estadística que expressa i resumeix tota una trajectòria històrica. En uns moments en què ja es parla d'analfabets digitals, nosaltres tenim milions de ciutadans que són també analfabets funcionals perquè no van anar mai a un centre educatiu, o a penes en van visitar cap, i encara menys una universitat. Aquesta és una de les nostres



el tiempo recobrado

Joan Romero González | Universitat de València

Cada país tiene su propia historia, su propia biografía, podría decirse, y el nuestro tiene una bien singular. Una historia en la que millones de personas quedaron extramuros de un raquítico sistema educativo que no ha tenido musculatura suficiente hasta la década de los ochenta del siglo xx. Ésta ha sido una de nuestras principales debilidades colectivas y aún sigue siéndolo para un amplio sector de la población que ahora sobrepasa los cincuenta y cinco años. España es uno de los países de la Unión Europea en los que hay mayor porcentaje de población activa que únicamente cuenta con estudios primarios total o parcialmente cursados y uno de los que peores resultados ofrecen en cuanto a población comprendida entre 25 y 64 años que tiene al menos estudios secundarios de segundo grado. Un dato estadístico que expresa y resume toda una trayectoria histórica. En unos momentos en los que

ya se habla de analfabetos digitales, nosotros tenemos millones de ciudadanos que son también analfabetos funcionales porque no fueron nunca o apenas visitaron un centro educativo y mucho menos una universidad. Ésta es una de nuestras paradojas y a la vez una de nuestras herencias y déficits más remarcables.

La nuestra es una historia de biografías personales truncadas o interrumpidas, y cuando una institución, como en este caso la Universitat a través de la Nau Gran, uno de sus proyectos más singulares, propicia que muchos ciudadanos puedan recuperar parte de sus vivencias, recobrar un tenue hilo conductor interrumpido hace décadas, experimentar una sensación ya casi olvidada o nueva o ejercer plenamente un derecho básico como ciudadano o ciudadana, el derecho a la educación, uno no puede dejar de experimentar una íntima

paradoxes i alhora una de les nostres herències i dèficits més remarcables.

La nostra és una història de biografies personals truncades o interrompudes, i quan una institució, com en aquest cas la Universitat per mitjà de la Nau Gran, un dels seus projectes més singulars, fa possible que molts ciutadans puguin recuperar una part de les seues vivències, recobrar un tènue fil conductor interromput fa dècades, experimentar una sensació ja quasi oblidada o nova o exercir plenament un dret bàsic com a ciutadà o ciutadana, el dret a l'educació, u no pot deixar d'experimentar una íntima satisfacció i al mateix temps un emocionat orgull de pertinença a una institució que a més m'ha permès poder compartir com a professor sensacions i percepcions.

Tinc un respecte quasi reverencial per l'educació. Potser perquè vaig anar tard per primera vegada a l'escola, encara que vaig tenir més sort que els meus pares, que no hi van anar mai. Potser per això vaig comprendre ben prompte que l'educació és el valor més democràtic que hi ha. Ens fa a tots més iguals.

Permet que moltes persones recuperen terreny respecte de la línia d'eixida que a cadascuna li havia reservat la vida d'acord amb el context específic, el lloc de naixement, el color de la pell, el sexe o la classe social a què es pertany. Per això guarde aquest enorme respecte al noble ofici d'ensenyar i observe amb enorme satisfacció les actituds tan receptives, les ganes de saber més, l'atenció amb què se segueixen explicacions per part dels milers de ciutadans i ciutadanes que des de fa anys omplim aules i gaudeixen d'instal·lacions d'educació superior que fins fa poc eren inaccessibles per a molts d'ells.

Encara que, ben mirat, la Universitat no fa sinó complir la seua obligació. El seu deure moral de ser sensible a les necessitats de l'entorn en què la institució està inserida i al qual té l'obligació de ser útil. En aquest cas, atenent una doble funció a què està obligada: d'una banda, contribuir a reparar dèficits històrics amb aquells i aquelles que no van poder accedir en el seu moment a una formació suficient; i d'una altra, proporcionar formació reglada a molts



satisfacción y a la vez un sentido orgullo de pertenencia a una institución que además me ha permitido poder compartir como profesor sensaciones y percepciones.

Tengo un respeto casi reverencial por la educación. Tal vez porque fui tarde por primera vez a la escuela, aunque tuve más suerte que mis padres, que no fueron nunca. Tal vez por ello comprendí bien pronto que la educación es el valor más democrático que existe. Nos hace a todos más iguales. Permite a muchos y a muchas recuperar terreno respecto de la línea de salida que a cada uno le reserva la vida en función del contexto específico, del lugar de nacimiento, del color de la piel, del sexo o de la clase social a la que se pertenece. Por eso reservo ese enorme respeto al noble oficio de enseñar y observo con enorme satisfacción las actitudes tan receptivas, las ganas de saber más, la atención con la que se siguen

explicaciones por parte de los miles de ciudadanos y ciudadanas que desde hace años llenan aulas y disfrutan de instalaciones de educación superior que hasta hace poco eran inaccesibles para muchos de ellos.

Aunque, bien mirado, la Universitat no hace más que cumplir con su obligación. Con su deber moral de ser sensible a las necesidades del entorno en el que la institución está inserta y al que tiene obligación de ser útil. En este caso atendiendo a una doble función a la que viene obligada: por una parte, contribuyendo a reparar déficits históricos para con aquellos y aquellas que no pudieron acceder en su momento a una formación suficiente; y por otra, proporcionando formación reglada a muchos conciudadanos que requieren de nuevos conocimientos por razones profesionales a lo largo de toda su vida.



conciutadans que requereixen nous coneixements per raons professionals al llarg de tota la seua vida.

Amb aquesta iniciativa tots aprenem un poc més. És una escola d'aprenentatge per a les persones grans; ho és també per a les generacions joves amb les quals moltes vegades comparteixen classes i experiències, i també és una formidable experiència per als professors que tenen la sort de tenir en una aula persones d'edats que oscil·len entre els divuit i més de vuitanta anys. Amb tot el que això significa de positiu i enriquidor.

I així continuarà sent en el futur. En tots els països de la Unió s'aposta des de fa temps per l'aprenentatge al llarg de la vida com a forma més adequada per a afrontar els profunds canvis econòmics, socials i culturals actuals. És un dels nostres principis directores estratègics des que l'any 2000 en el Consell Europeu de Lisboa es va situar l'aprenentatge permanent com un dels objectius fonamentals de les polítiques públiques dels estats membres. Allí es van traçar sis missatges clau:

a) garantir l'accés universal i continu a l'aprenentatge a fi d'obtenir i renovar les qualificacions requerides en la societat del coneixement; *b)* augmentar visiblement la inversió en recursos humans per a donar prioritat al capital més important d'Europa: els seus ciutadans; *c)* desenvolupar mètodes i contextos eficaços d'ensenyament i aprenentatge per a l'aprenentatge continu; *d)* millorar significativament les maneres en què s'entenen i es valoren la participació en l'aprenentatge i els seus resultats, especialment pel que fa a l'aprenentatge no formal i informal; *e)* aconseguir que tots els ciutadans d'Europa, al llarg de tota la seua vida, puguen accedir fàcilment a una informació i a un assessorament de qualitat sobre oportunitats d'aprenentatge, i *f)* oferir oportunitats d'aprenentatge permanent tan pròximes als interessats com siga possible. També es van establir alguns objectius precisos: *a)* millorar la qualitat de l'aprenentatge; *b)* facilitar i ampliar l'accés a l'aprenentatge a qualsevol edat procurant oferir a tothom les mateixes oportunitats; *c)* afavorir que les perso-



Con esta iniciativa todos aprendemos un poco más. Es una escuela de aprendizaje para las personas mayores; lo es también para las jóvenes generaciones con las que en muchas ocasiones comparten clases y experiencias, y también es una formidable experiencia para los profesores que tienen la suerte de contar en un aula con personas de edades que oscilan entre los dieciocho y más de ochenta años. Con todo lo que ello significa de positivo y enriquecedor.

Y así seguirá siendo en el futuro. En todos los países de la Unión se apuesta desde hace tiempo por el aprendizaje a lo largo de la vida como forma más adecuada para afrontar los profundos cambios económicos, sociales y culturales en curso. Es uno de nuestros principios directores estratégicos desde que en el año 2000 en el Consejo Europeo de Lisboa se situara el aprendizaje permanente como uno de los objetivos fundamentales de las

políticas públicas de los Estados miembros. Allí se perfilaron seis mensajes clave: *a)* garantizar el acceso universal y continuo al aprendizaje con el objeto de obtener y renovar las cualificaciones requeridas en la sociedad del conocimiento; *b)* aumentar visiblemente la inversión en recursos humanos para dar prioridad al capital más importante de Europa: sus ciudadanos; *c)* desarrollar métodos y contextos eficaces de enseñanza y aprendizaje para el aprendizaje continuo; *d)* mejorar significativamente las maneras en que se entienden y se valoran la participación en el aprendizaje y sus resultados, especialmente en lo que afecta al aprendizaje no formal e informal; *e)* conseguir que todos los ciudadanos de Europa, a lo largo de toda su vida, puedan acceder fácilmente a una información y un asesoramiento de calidad sobre oportunidades de aprendizaje, y *f)* ofrecer oportunidades de aprendizaje permanente tan próximas a los



nes puguen aprendre durant tota la vida i planificar aprenentatge, treball i vida familiar; d) obrir l'educació a l'entorn local i assignar a les universitats més responsabilitats per a liderar els canvis econòmics i socials, i e) animar i equipar els ciutadans perquè puguen participar més activament en totes les esferes de la vida.

En aquesta tasca col·lectiva d'equipar-nos millor, com a ciutadans i com a comunitat, per a afrontar el futur i per a exercir en plenitud els valors i funcions de la democràcia, la universitat ocupa i ocuparà un lloc central. També és de gran utilitat social el nexa que crea entre generacions, entre passat i futur, entre models productius en transició, entre velles i noves necessitats socials i culturals. Tot això és cert i aquesta funció es farà més necessària en el futur immediat. Però una petita part del deute moral contret amb la comunitat ja s'està contribuint a reparar: només cal mirar la cara de qualsevol alumne o alumna de la Nau Gran en una de les classes que cada dia s'imparteixen en la Universitat per a comprovar-ho.



interesados como sea posible. También se establecieron algunos objetivos precisos: *a)* mejorar la calidad del aprendizaje; *b)* facilitar y ampliar el acceso al aprendizaje a cualquier edad procurando ofrecer a todos las mismas oportunidades; *c)* favorecer que las personas puedan aprender durante toda la vida y planificar aprendizaje, trabajo y vida familiar; *d)* abrir la educación al entorno local y asignar a las universidades mayores responsabilidades para liderar los cambios económicos y sociales, y *e)* animar y equipar a los ciudadanos para que puedan participar más activamente en todas las esferas de la vida.

En esta tarea colectiva de equiparnos mejor, como ciudadanos y como comunidad, para afrontar el futuro y para ejercer en plenitud los valores y funciones de la democracia, la universidad ocupa y ocupará un lugar central. También es de gran utilidad social el nexo que crea entre generaciones, entre

pasado y futuro, entre modelos productivos en transición, entre viejas y nuevas necesidades sociales y culturales. Todo ello es cierto y esa función se hará más necesaria en el futuro inmediato. Pero una pequeña parte de la deuda moral contraída con la comunidad ya se está contribuyendo a reparar: no hay más que mirar la cara de cualquier alumno o alumna de la Nau Gran en una de las clases que cada día se imparten en la Universitat para comprobarlo.







la tercera edat de la universitat

Miguel Siguán Soler | UNIVERSITAT DE BARCELONA

Fa algun temps, circulant en un taxi el taxista em va anunciar que estava a punt de jubilar-se, i a la meua pregunta de com pensava adaptar-se a la nova situació em va dir que volia matricular-se en la universitat, perquè sempre l'havia atret la història i ara s'hi podria dedicar plenament. Els comentaris que segueixen han sigut inspirats per aquella conversa.

La institució universitària, com totes les institucions, sorgeix en un moment determinat i evoluciona amb el pas del temps. Podem situar-ne els antecedents en les escoles gregues de filosofia del

segle v abans de Crist, com el Liceu de Plató o l'Acadèmia d'Aristòtil, o també en les escoles de geometria d'Euclides o de medicina d'Hipòcrates, i més tard, ja en l'època hel·lenística i en temps de l'Imperi Romà, en les grans escoles que funcionaven al voltant de la Biblioteca d'Alexandria. Però en la forma en què ha arribat fins a nosaltres, la universitat és una creació de l'edat mitjana i una creació eclesiàstica, les escoles als claustres de les catedrals on es preparava el clergat que exerciria el seu ministeri en l'àmbit de la diòcesi. Al llarg del segle xi, l'ensenyament que es donava a l'emparedat d'algunes catedrals, com ara la de Notre-Dame de París, es va fer cèlebre i atreia professors i alumnes de llocs molt allunyats. Així, en aquell segle i en el següent, coincidint amb l'apogeu del romànic i la introducció del





la tercera edad de la universidad

Miguel Siguán Soler | UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Hace un tiempo, circulando en un taxi el taxista me anunció que estaba próximo a jubilarse, y a mi pregunta de cómo pensaba adaptarse a la nueva situación me dijo que iba a matricularse en la universidad, porque siempre le había atraído la historia y ahora podría dedicarse plenamente a ella. Los comentarios que siguen han sido inspirados por aquella conversación.

La institución universitaria, como todas las instituciones, surge en un momento determinado y evoluciona con el paso del tiempo. Sus antecedentes podemos situarlos en las escuelas griegas de filosofía del siglo V antes de Cristo, como el Liceo de Platón o la Academia de Aristóteles, o también en las escuelas de geometría de Euclides o de medicina de Hipócrates, y más tarde, ya en la época helenística y en tiempo del Imperio Romano, en las grandes escuelas que funcionaban alrededor de la Biblioteca de Alejandría. Pero en la forma en que ha llegado hasta nosotros, la universidad es una creación de la Edad Media y una creación eclesiástica, las escuelas en los claustros de las catedrales donde se preparaba al clero que iba a ejercer su ministerio en el ámbito de la diócesis. A lo largo del siglo XII, la enseñanza que se daba al amparo de algunas catedrales, así la de Notre Dame de París, se hizo célebre y atraía a profesores y alumnos de lugares muy lejanos. Así, en este siglo y en el siguiente, coincidiendo con el apogeo del romá-



gòtic, amb les croades i amb les cançons de gesta i la poesia dels trobadors, es consolida a Europa una plèiade d'universitats entre les quals les de París, Oxford i Cambridge, Colònia, Bolonya, Cracòvia o Uppsala estan entre les més famoses. El fet que, encara que a l'Europa medieval es parlaren moltes llengües, per a les activitats cultes s'utilitzara només el llatí, feia que professors i alumnes es traslladaren sense dificultat d'una universitat a una altra.

L'ocupació fonamental d'aquesta universitat medieval és l'esforç per justificar racionalment la fe cristiana, entès com el fet d'interpretar-la en funció de la filosofia grega, bàsicament de l'ensenyament d'Aristòtil, una preocupació que en aquell temps compartien cristians, jueus i musulmans i que va desembocar en el que es va anomenar la filosofia escolàstica. Però la reflexió teològica i filosòfica implicava un coneixement previ de les ciències naturals i de la lògica. Al mateix temps, la universitat medieval dedicava atenció a l'ensenyament del dret,

tant civil com canònic. A tot això, en algunes universitats, com ara la de Montpeller, s'hi afegia l'ensenyament de la medicina.

La universitat medieval va ser la matriu del pensament racionalista que des del Renaixement va marcar la història d'Europa, però que, alhora, va provocar la decadència d'una institució que era pròpiament eclesiàstica, una decadència que, amb algunes excepcions concretes com la Salamanca renaixentista, va durar diversos segles i que va acabar en el segle XIX amb el renaixement de les institucions universitàries. Les raons d'aquest renaixement són múltiples: l'ascens de la burgesia, la consolidació dels estats moderns, l'avanç de la democràcia com a règim polític i simultàniament el progrés econòmic fonamentat en la tècnica i la industrialització. La nova universitat, sovint anomenada universitat Humboldt pel paper exemplar que va exercir la Universitat de Berlín dissenyada per Humboldt, pren formes diverses segons els països, en uns com França





nico y la introducción del gótico, con las cruzadas y con los cantares de gesta y la poesía de los trovadores, se consolida en Europa una pléyade de universidades entre las que las de París, Oxford y Cambridge, Colonia, Bolonia, Cracovia o Uppsala están entre las más famosas. El hecho de que, aunque en la Europa medieval se hablasen muchas lenguas, para las actividades cultas se utilizara solamente el latín, hacía que profesores y alumnos se trasladasen sin dificultad de una a otra.

La ocupación fundamental de esta universidad medieval es el esfuerzo por justificar racionalmente la fe cristiana, entendiéndolo por ello el hecho de interpretarla en función de la filosofía griega, básicamente de la enseñanza de Aristóteles, una preocupación que en aquel tiempo compartían cristianos, judíos y musulmanes y que desembocó en lo que se llamó la filosofía escolástica. Pero la reflexión teológica y filosófica implicaba un conocimiento previo de las ciencias naturales y de la lógica. Al mismo tiempo, la universidad medieval dedicaba atención a la enseñanza del derecho, tanto civil como canónico. A todo lo cual en algunas universidades como en la de Montpellier, se añadía la enseñanza de la medicina.

La universidad medieval fue la matriz del pensamiento racionalista que desde el Renacimiento marcó la historia de Europa, pero que, al mismo tiempo, provocó la decadencia de una institución que era propiamente eclesiástica, una decadencia que, con algunas excepciones puntuales como la Salamanca renacentista, duró varios siglos y que terminó en el siglo *xx* con el renacimiento de las instituciones universitarias. Las razones de este renacimiento son múltiples: el ascenso de la burguesía, la consolidación de los estados modernos, el avance de la democracia como régimen político y simultáneamente el progreso económico apoyado en la técnica y la industrialización. La nueva universidad, a menudo llamada universidad Humboldt por el papel ejemplar que desempeñó la Universidad de Berlín diseñada por Humboldt, toma formas diversas según los países, en unos como en Francia impulsada y controlada por el Estado, en otros como en Alemania impulsada por el poder político pero ampliamente autónoma, y en



impulsada i controlada per l'Estat, en altres com Alemanya impulsada pel poder polític però àmpliament autònoma, i en altres com Anglaterra i els Estats Units com a institució plenament independent. Però en tots els casos, la universitat es constitueix en el lloc natural de la reflexió intel·lectual, no sols de la filosofia —Kant, Hegel o Heidegger són en primer lloc professors universitaris—, sinó en qualsevol camp del saber, tant en les llavors anomenades ciències de l'esperit com en les de la natura, i amb això la universitat es constitueix també en el lloc natural de la investigació científica. Però si la universitat medieval en primer lloc formava eclesiàstics, la nova universitat formarà la nova elit social, que ja no són necessàriament els fills de l'aristocràcia de la sang o dels diners i que sovint procedeixen d'una classe mitjana ascendent i que ocuparan els llocs directius en l'administració de l'Estat, en les empreses de qualsevol tipus i en els partits polítics i en el periodisme. I això era possible perquè l'ensenyament universitari, fins i tot dividit en

les cinc facultats clàssiques —o sis si, com a Alemanya o Anglaterra, es conservava la de Teologia—, prioritzava els sabers generals abans que els especialitzats. És significatiu d'aquesta orientació que les preparacions estrictament professionals i especialitzades com ara arquitectes i enginyers estiguessin al marge de la universitat. L'única excepció era la medicina, però fins i tot en aquest cas la formació s'entenia com una formació general i no com a especialització. I encara que la investigació universitària era forçosament especialitzada, s'entenia que el resultat primer de la investigació era l'exposició a l'aula i la comunicació a uns alumnes convertits en col·laboradors i deixebles. I s'entenia per tant que investigació i docència estaven íntimament unides.

A mitjan segle xx, aquest model d'universitat comença a desvirtuar-se. El nombre d'estudiants creix exponencialment i també el seu malestar. La rebel·lió dels estudiants, el "maig francès", és una negació dels valors tradicionals i una invitació a la pura





otros como Inglaterra y los Estados Unidos como institución plenamente independiente. Pero en todos los casos, la universidad se constituye en el lugar natural de la reflexión intelectual, no sólo de la filosofía —Kant, Hegel o Heidegger son en primer lugar profesores universitarios—, sino en cualquier campo del saber, tanto en las entonces llamadas ciencias del espíritu como en las de la naturaleza, y con ello la universidad se constituye en el lugar natural de la investigación científica. Pero si la universidad medieval en primer lugar formaba eclesiásticos, la nueva universidad formará a la nueva élite social, que ya no son necesariamente los hijos de la aristocracia de la sangre o del dinero y que a menudo proceden de una clase media ascendente y que van a ocupar los puestos directivos en la administración del Estado, en las empresas de todo tipo y en los partidos políticos y en el periodismo. Y ello era posible porque la enseñanza universitaria, incluso dividida en las cinco facultades clásicas —o seis si, como en Alemania o Inglaterra, se conservaba la de Teología—, primaba los saberes generales antes que los especializados. Significativo de esta orientación es que las preparaciones estrictamente profesionales y especializadas como arquitectos e ingenieros estaban al margen de la universidad. La única excepción era la medicina, pero incluso en este caso la formación se entendía como una formación general y no como especialización. Y aunque la investigación universitaria era forzosamente especializada, se entendía que el resultado primero de la investigación era su exposición en el aula y su comunicación a unos alumnos convertidos en colaboradores y discípulos. Y se entendía por tanto que investigación y docencia estaban íntimamente unidas.

A mediados del siglo *xx*, este modelo de universidad empieza a desvirtuarse. El número de estudiantes crece exponencialmente y también su malestar. La rebelión de los estudiantes, el "mayo francés," es una negación de los valores tradicionales y una invitación a la pura espontaneidad mientras paralelamente y en sentido opuesto la universidad tiende a convertirse en un conjunto de escuelas profesionales de nivel superior cada vez más especializadas. Cursar una enseñanza universitaria se entiende como una inversión que ha de resultar económicamente rentable. Y la investigación universitaria a su vez tiende a seguir su lógica propia que requiere



espontaneïtat mentre paral·lelament i en sentit oposat la universitat tendeix a convertir-se en un conjunt d'escoles professionals de nivell superior cada vegada més especialitzades. Cursar un ensenyament universitari s'entén com una inversió que ha de resultar econòmicament rendible. I la investigació universitària al seu torn tendeix a seguir la seua lògica pròpia que requereix una plena dedicació i una concentració en les seues possibilitats d'aplicació immediata i per tant d'interès econòmic, amb la qual cosa ensenyament i investigació tendeixen a separar-se.

Per descomptat, aquesta universitat respon a les necessitats del nostre temps. És impossible eludir-les i és tasca dels universitaris procurar satisfer-les de la millor manera possible. Però és evident que aquestes necessitats que avui cobreix la universitat es troben lluny del seu impuls primitiu de recerca desinteressada del saber, i ací és on entra la meua conversa amb el taxista.

Quan algunes universitats van decidir establir cursos per a la tercera edat creien que així satisfien una necessitat

evident als països desenvolupats. La prolongació de l'expectativa de vida unida a l'avanç de l'edat de jubilació té com a resultat l'existència d'una població amb abundant temps lliure a la qual, d'alguna manera, cal oferir ocupació. Però el pas del temps i la generalització d'aquesta innovació han donat un nou sentit a la iniciativa. Aquests ensenyaments no necessàriament han de tenir un menor nivell d'exigència que els reglats, mentre que els seus continguts no han de justificar-se per la seua utilitat per a triomfar en determinat exercici professional. Els seus alumnes, com els del Liceu platònic o els de l'Acadèmia aristotèlica a Atenes, busquen només el plaer de conèixer. I així, en la mesura que les universitats del nostre temps queden cada vegada més limitades per exigències pragmàtiques, la universitat de la tercera edat es pot convertir en l'inici d'una tercera, i gloriosa, edat de la universitat, una comunitat de mestres i alumnes units exclusivament pel desig de saber.



una plena dedicación y una concentración en sus posibilidades de aplicación inmediata y por tanto de interés económico, con lo que enseñanza e investigación tienden a separarse.

Por supuesto, esta universidad responde a las necesidades de nuestro tiempo. Es imposible eludirlos y es tarea de los universitarios procurar que se satisfagan de la mejor manera posible. Pero es evidente que estas necesidades que hoy cubre la universidad están lejos de su impulso primitivo de búsqueda desinteresada del saber, y aquí es donde entra mi conversación con el taxista.

Cuando algunas universidades decidieron establecer cursos para la tercera edad creían satisfacer así una necesidad evidente en los países desarrollados. La prolongación de la expectativa de vida unida al adelanto de la edad de jubilación tiene como resultado la existencia de una población con abundante tiempo libre al que de alguna manera hay que ofrecer ocupación. Pero el paso del tiempo y la generalización de esta innovación han dado un nuevo sentido a la iniciativa. Estas enseñanzas no necesitan por qué tener un menor nivel de exigencia que las regladas, mientras que sus contenidos no han de justificarse por su utilidad para triunfar en determinado ejercicio profesional. Sus alumnos, como los del Liceo platónico o los de la Academia aristotélica en Atenas, buscan sólo el placer de conocer. Y así, en la medida en que las universidades de nuestro tiempo queden cada vez más constreñidas por exigencias pragmáticas, la universidad de la tercera edad puede convertirse en el inicio de una tercera, y gloriosa, edad de la universidad, una comunidad de maestros y alumnos unidos exclusivamente por el deseo de saber.





la universitat a l'encontre del poble: primeres experiències d'extensió uni- versitària a la Universitat de València

Carmen Agulló Díaz | UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

La Nau Gran, pel fet de facilitar el contacte amb les aules universitàries de persones grans dins del mateix context que l'alumnat propi de la universitat, es pot afirmar que és una proposta innovadora, radicalment diferent d'altres experiències i, en gran manera, original. Tanmateix, voldríem recordar que forma part d'un projecte global d'acostament d'aquesta institució a la societat, els antecedents del qual són ja centenaris.

Quatre-cents anys, quasi amb precisió matemàtica, va mantenir la Universitat de València tancades les portes a totes aquelles persones que no formaren part de l'elit social i econòmica. No seria fins al segle *xx* quan un grup de professors vinculats a la Institución Libre de Enseñanza decideixen seguir a la Universitat de València el model anglès d'Extensió Universitària (*Open University*), que ja havia sigut assajat en altres universitats espanyoles, a proposta de l'alacantí Rafael Altamira. Va ser el rector Manuel Candela qui va exposar aquest projecte, l'any 1901, al Claustre de la Universitat, amb una intencionalitat clarament regeneracionista i de conciliació social.

Coïncidint amb el quart centenari de la fundació de la Universitat de València, al novembre de 1902 s'obriria el primer curs d'Extensió Universitària, amb un cicle de conferències impartides

La universidad al encuentro del pueblo: primeras experiencias de extensión universitaria en la Universitat de València

Carmen Agulló Díaz | UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

La Nau Gran, al facilitar el contacto con las aulas universitarias de personas mayores dentro del mismo contexto que el alumnado propio de la universidad, puede afirmarse que es una propuesta innovadora, radicalmente distinta a otras experiencias y, en gran medida, original. Quisiéramos recordar, sin embargo, que forma parte de un proyecto global de acercamiento de esta institución a la sociedad, cuyos antecedentes son ya centenarios.

Cuatrocientos años, casi con precisión matemática, mantuvo la Universitat de València cerradas sus puertas a todas aquellas personas que no formaran parte de la élite social y económica. No sería hasta el siglo XIX cuando un grupo de profesores vinculados a la Institución Libre de Enseñanza deciden seguir en la Universitat de València el modelo inglés de Extensión Universitaria (*Open University*), que ya había sido ensayado en otras universidades españolas, a propuesta del alicantino Rafael Altamira. Fue el rector Manuel Candela quien expuso dicho proyecto, en 1901, al Claustro de la Universidad, con una intencionalidad claramente regeneracionista y de conciliación social.

Coincidiendo con el cuarto centenario de la fundación de la Universitat de València, en noviembre de 1902 se abriría el primer curso de Extensión Universitaria, con un ciclo de conferencias impartidas en el recinto universitario por profesores de la misma, entre los que destacan los doctores Peset, Bartual y Gómez-Ferrer. Se trata,

al recinte universitari per professors de la mateixa institució, entre els quals destaquen els doctors Peset, Bartual i Gómez-Ferrer. Es tracta, doncs, d'obrir les aules i el saber universitari a totes aquelles persones interessades, independentment del sexe i de la condició social.

I en aquest projecte de divulgació del saber científic, la Universitat comptarà amb la col·laboració d'algunes institucions valencianes, com la Institució per a l'Ensenyament de la Dona, l'Escola d'Artesans o l'Ateneu Científic.

Vicent Blasco Ibàñez crearà un any després, el 1903, la Universitat Popular, una experiència en part complementària i en part superadora de l'Extensió Universitària. Segons Blasco, hi havia un recel per part del poble a acudir a les aules universitàries, i per això l'assistència als cursos era molt minoritària. Es tracta, doncs, de facilitar-hi encara més l'accés i "ya que el pueblo no va en busca de la Universidad, la Universidad debe bajar de su pedestal, saliendo al encuentro del pueblo." En la Universitat Popular blasquista participaran professors universitaris i intel·lectuals de tota Espanya, que impartiran els seus cursos fora de les aules universitàries, amb la qual cosa s'hi facilitava l'accés a tota la societat.

Universitat Popular i Extensió Universitària són, doncs, precedents de l'obertura de les aules universitàries a un alumnat que no és pròpiament el seu. Tots dos van ser suspesos, igual que tota iniciativa democratitzadora, durant la llarga nit del franquisme i es van recuperar, adaptats a les noves necessitats socials, en el transcurs del període de transició a la democràcia, i avui conviuen a València, encara que amb programes i resultats certament dispars. A pesar de les diferències i de les crítiques que els seus plantejaments inicials susciten, és just reconèixer que l'esperit de la Nau Gran es el mateix que guiava aquells que al començament del segle xx van intentar obrir la universitat al conjunt de la societat i que van permetre amb això l'exercici del dret a l'educació al llarg de tota la vida.



1. Blasco Ibáñez, V. (1903): "La Universidad Popular", en *El Pueblo* (11/01/1903), reproduït en Esteban, L i Lázaro, L. M. (1985): *La Universidad Popular de Valencia*. Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació, Universitat de València.



1. Blasco Ibañez, V. (1903): "La Universidad Popular", en *El Pueblo* (11/01/1903), reproducido en Esteban, L. i Lázaro, L.M. (1985): *La Universidad Popular de Valencia*. Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Universitat de València.

pues, de abrir las aulas y el saber universitario a todas aquellas personas interesadas, independientemente de su sexo y condición social.

Y en este proyecto de divulgación del saber científico, la Universitat contará con la colaboración de algunas instituciones valencianas, como la Institución para la Enseñanza de la Mujer, la Escuela de Artesanos o el Ateneo Científico.

Vicente Blasco Ibañez creará un año después, en 1903, la Universidad Popular, una experiencia en parte complementaria y en parte superadora de la Extensión Universitaria. Según Blasco, existía un recelo por parte del pueblo en acudir a las aulas universitarias, por lo que la asistencia a los cursos era muy minoritaria. Se trata, pues, de facilitar todavía más el acceso y "ya que el pueblo no va en busca de la Universidad, la Universidad debe bajar de su pedestal, saliendo al encuentro del pueblo." En la Universidad Popular blasquista participarán profesores universitarios e intelectuales de toda España, que

impartirán sus cursos fuera de las aulas universitarias, facilitando el acceso a toda la sociedad.

Universidad Popular y Extensión Universitaria son, pues, precedentes de la apertura de las aulas universitarias a un alumnado que no es propiamente el suyo. Ambos fueron suspendidos, al igual que toda iniciativa democratizadora, durante la larga noche del franquismo y se recuperaron, adaptados a las nuevas necesidades sociales, en el transcurso del período de transición a la democracia, conviviendo hoy en día en Valencia, aunque con programas y resultados ciertamente dispares. A pesar de sus diferencias y de las críticas que sus planteamientos iniciales suscitan, es de justicia reconocer que el espíritu de la Nau Gran es el mismo que guiaba a aquellos que a principios del siglo xx intentaron abrir la universidad al conjunto de la sociedad y que permitieron con ello el ejercicio del derecho a la educación a lo largo de toda la vida.





elles demanen la veu i la paraula

Ana Aguado Higón

INSTITUT UNIVERSITARI D'ESTUDIS DE LA DONA | UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

No van poder estudiar perquè van haver de complir la seua funció prioritària, quan no exclusiva, d'esposes i mares. Van viure la seua joventut i la seua maduresa d'acord amb els models de feminitat hegemònics en la societat de l'Espanya franquista, en la qual les relacions entre dones i homes —les relacions de gènere— estaven marcades per l'hegemonia masculina en els espais públics, entre els quals, la cultura, la ciència, la universitat, la qualificació professional.

Aquesta és una de les característiques comunes de les dones de la Nau Gran,

les dones grans, i aquesta característica comporta unes altres característiques que s'hi afegixen i que se'n deriven: l'afany per saber, la necessitat de cobrir la falta de l'estudi; però, a més d'això, i de manera específica, la curiositat i l'interès per l'estudi i la comprensió de les relacions de gènere predominants en una època, en un temps, en un espai, en un context.

És per això que hi ha una destacada presència d'aquestes dones en una assignatura de la qual m'ocupe des de fa anys com a docent: Història i Gènere. Dones i Homes en la Societat

ellas piden la voz y la palabra

Ana Aguado Higón

INSTITUT UNIVERSITARI D'ESTUDIS DE LA DONA | UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

No pudieron estudiar porque tuvieron que cumplir con su función prioritaria, cuando no exclusiva, de esposas y madres. Vivieron su juventud y su madurez de acuerdo con los modelos de feminidad hegemónicos en la sociedad de la España franquista, en la que las relaciones entre mujeres y hombres —las relaciones de género— estaban marcadas por la hegemonía masculina en los espacios públicos, entre ellos, la cultura, la ciencia, la universidad, la cualificación profesional.

Esta es una de las características comunes de las mujeres de la Nau Gran, las mujeres mayores, y esa característica comporta otras añadidas y derivadas de ella: el afán por saber, la necesidad de cubrir la carencia del estudio; pero además de esto, y de forma específica, la curiosidad y el interés por el estudio y la comprensión de las relaciones de género predominantes en una época, en un tiempo, en un espacio, en un contexto.

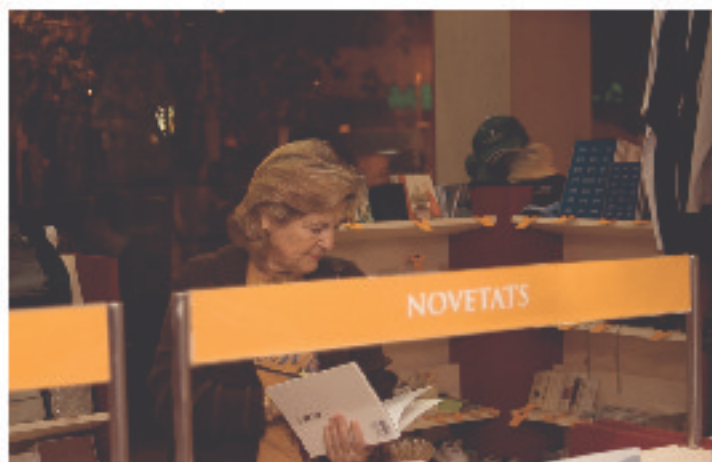
Es por esto por lo que hay una destacada presencia de estas mujeres en la asignatura de cuya docencia me ocupo desde hace años: Historia y Género. Mujeres y Hombres en la Sociedad Contemporánea. Porque necesitan —intelectual y vitalmente— saber los porqués, valga la redundancia, de unas relaciones y de unos modelos de feminidad y de masculinidad que marcaron su identidad, sus experiencias vitales y sus prácticas de vida. Y por eso, su especial interés por "entender-

Contemporània. Perquè necessiten —intel·lectualment i vitalment— saber els perquès, valga la redundància, d'unes relacions i d'uns models de feminitat i de masculinitat que van marcar la seua identitat, les seues experiències vitals i les seues pràctiques de vida. I per això, el seu interès especial per "entendre'ls científicament", és a dir, per teoritzar i per estudiar, amb anàlisis, conceptes, llenguatges, contextos històrics, règims polítics, discursos, etc., unes relacions socials de què van ser producte, però sobre les quals van ser alhora agents actius amb estratègies de supervivència, de resistència, de transformació o fins i tot de transgressió.

Per això la necessitat d'accedir a la veu i a la paraula. A la veu pública, a l'espai públic universitari, i a la paraula acadèmica. Perquè les dones de la seua generació van patir específicament el franquisme com un règim fortament patriarcal, que els negava la seua condició de ciutadanes iguals des d'una legislació fortament discriminatòria que les convertia en menors d'edat

perpètuas, des d'una educació sexista que les "formava" per a la domesticitat, i des d'uns discursos morals i religiosos que les adoctrinaven en normes, actituds i usos socials que implicaven la condemna social i moral de qui gosara transgredir-los. Que les condemnaven al silenci social i a la invisibilitat pública en el món laboral, en el món vedat de la qualificació professional, de la vida pública, en el món de la ciència i del coneixement.

És per tot això que la seua presència a les aules té alguna "petita diferència" respecte a la masculina: ells, "de fet", no van poder estudiar abans, o bé van estudiar unes altres disciplines; elles no van poder estudiar ni de fet ni per les constriccions legals, ideològiques i culturals que els ho impedien; i és només, des de la seua nova condició de ciutadanes iguals, i des del seu "deure complit", que prenen la veu i la paraula.



los científicamente, es decir, por teorizar y por estudiar, con análisis, conceptos, lenguajes, contextos históricos, regímenes políticos, discursos, etc., unas relaciones sociales de las que fueron producto, pero sobre las que fueron a la vez agentes activos con estrategias de supervivencia, de resistencia, de transformación o incluso de transgresión.

Y de ahí la necesidad de acceder a la voz y a la palabra. A la voz pública, al espacio público universitario, y a la palabra académica. Porque las mujeres de su generación sufrieron específicamente el franquismo como un régimen fuertemente patriarcal, que les negaba su condición de ciudadanas iguales desde una legislación fuertemente discriminatoria que las convertía en menores de edad perpetuas, desde una educación sexista que las "formaba" para la domesticidad, y desde unos discursos morales y religiosos que las adoctrinaban en

normas, actitudes y usos sociales que implicaban la condena social y moral de la que osase transgredirlos. Que las condenaban al silencio social y a la invisibilidad pública en el mundo laboral, en el mundo vedado de la cualificación profesional, de la vida pública, en el mundo de la ciencia y del conocimiento.

Es por todo esto por lo que su presencia en las aulas tiene alguna "pequeña diferencia" respecto a la masculina: ellos, "de hecho", no pudieron estudiar antes, o bien estudiaron otras disciplinas; ellas no pudieron estudiar ni de hecho ni por las constricciones legales, ideológicas y culturales que se lo impedían; y es sólo, desde su nueva condición de ciudadanas iguales, y desde su "deber cumplido", que toman la voz y la palabra.









els programes intergeneracionals, *potser i sense potser*

Mariano Sánchez Martínez | UNIVERSITAT DE GRANADA

Moltes coses es poden escriure sobre les relacions intergeneracionals. Però són encara molt poques les que s'han escrit. Per què? Potser és perquè no percebem aquestes relacions com una cosa que calga explicar: la intergeneracionalitat —podem pensar— simplement ocorre, està present, en cada família en què naix un infant, o quan ens creuem amb la gent al carrer, o al bar on anem a berenar, o a la consulta del metge, o quan ens passegem per un centre escolar o per un campus universitari. Persones de distintes generacions, infants, joves, adults,

ancians, ens trobem ací i allà, ens mirem, convivim, ens relacionem, parlem. I ja està. La nostra nau de la vida és, sens dubte, intergeneracional. ¿Com no ho havia de ser si des del mateix moment del nostre naixement ja depenem dels qui ens precedeixen per a començar a viure?

Ara bé, si la intergeneracionalitat sembla que s'explica per ella mateixa, els programes intergeneracionals no. Aquests programes són iniciatives en què persones de distintes generacions, i que habitualment no pertanyen a la mateixa família, de manera



los programas intergeneracionales, *quizá y sin quizá*

Mariano Sánchez Martínez | UNIVERSIDAD DE GRANADA

Muchas cosas se pueden escribir sobre las relaciones intergeneracionales. Pero son aún muy pocas las que se han escrito. ¿Por qué? Quizá es porque no percibimos esas relaciones como algo que haya que explicar: lo intergeneracional —podemos pensar— simplemente ocurre, está ahí, en cada familia en la que nace un niño, o cuando nos cruzamos con la gente en la calle, o en el bar al que acudimos a merendar, o en la consulta del médico, o cuando nos paseamos por un centro escolar o por un campus universitario. Personas de distintas generaciones, niños, jóvenes, adultos, mayores, nos encontramos aquí y allá, nos miramos, convivimos, nos relacionamos, hablamos. Y ya está. Nuestra *nav* de la vida es, sin duda, intergeneracional. ¿Cómo no lo iba a ser si desde el mismo momento de nuestro nacimiento ya dependemos de quienes nos preceden para empezar a vivir?

Ahora bien, si lo intergeneracional parece que se explica por sí solo, los programas intergeneracionales no. Estos programas son iniciativas en las que personas de distintas generaciones, y que habitualmente no pertenecen a la misma familia, de modo intencionado, planificado y continuado, intercambian algo de lo que tienen (experiencias, habilidades, conocimiento, información, preocupaciones, capacidades...) con el fin último de conseguir beneficios para ellas y

intencionada, planificada i continuada, intercanvien alguna cosa (experiències, habilitats, coneixement, informació, preocupacions, capacitats...) amb el fi últim d'aconseguir beneficis per a elles i per al seu entorn. Per què organitzem aquests programes? Potser és perquè trobem a faltar el contacte amb persones de distintes edats; potser és perquè les relacions amb els nostres familiars s'estan reduint en excés i busquem unes altres relacions que les reemplacen; potser és perquè ens adonem que les distàncies que hem creat amb persones d'altres generacions s'estan tornant en contra nostra en forma de vides més insegures, incòmodes i amenaçades; potser perquè sentim que no aprofitem prou el potencial de les relacions intergeneracionals, encara que hi participem, les vegem i estiguen presents. Potser no sabem massa bé per què.

El que sí que sabem, potser i sense potser, és que els programes intergeneracionals poden ser una forma efectiva per a progressar cap a una societat que siga més i més per a totes

les edats, la qual cosa implica, òbviament, molt més que una societat on simplement coincidim persones de totes les edats, com ara i sempre ha ocorregut. Què pot ser aquest molt més? En temps en què la *in-dependència* de cada individu o entitat s'ha convertit més que en un dret quasi en una obligació, entenc que el concepte de societat per a totes les edats col·loca sobre la taula una aposta per la *inter-dependència*: no podem fer res sense els altres, amb els quals hi ha una mútua dependència que, lluny de rebaixar la nostra identitat humana, constitueix una de les experiències indispensables per a construir-nos com a persones. Sense els altres no pot haver-hi un *nos-altres*. Doncs bé, els programes intergeneracionals no fan sinó posar en marxa vies per a multiplicar una interdependència beneficiosa entre persones que es troben en diferents moments del seu camí pel cicle vital.

Des de ja fa més de tres dècades, els qui han posat en marxa els programes intergeneracionals han anat





para su entorno. ¿Por qué organizamos estos programas? Quizá es porque echamos de menos el contacto con personas de distintas edades; quizá es porque las relaciones con nuestros familiares se están reduciendo en exceso y buscamos otras relaciones que las reemplacen; quizá es porque nos damos cuenta de que las distancias que hemos creado con personas de otras generaciones se están volviendo en nuestra contra en forma de vidas más inseguras, incómodas y amenazadas; quizá porque sentimos que no aprovechamos lo suficiente el potencial de las relaciones intergeneracionales, aunque participemos en ellas, las veamos y estén ahí. Quizá no sepamos muy bien por qué.

Lo que sí sabemos, quizá y sin quizá, es que los programas intergeneracionales pueden ser una forma efectiva para progresar hacia una sociedad que sea más y más para todas las edades, lo cual implica, obviamente, mucho más que una sociedad donde simplemente coincidamos personas de todas las edades, cosa que ahora y siempre ha ocurrido. ¿Qué puede ser ese mucho más? En tiempos en los que la *in-dependencia* de cada individuo o entidad se ha convertido más que en un derecho casi en una obligación, entiendo que el concepto de sociedad para todas las edades coloca encima de la mesa una apuesta por la *inter-dependencia*: nada podemos hacer sin los otros, con quienes existe una mutua dependencia que, lejos de rebajar nuestra identidad humana, constituye una de las experiencias indispensables para construirnos como personas. Sin los otros no puede haber un *nos-otros*. Pues bien, los programas intergeneracionales no hacen sino poner en marcha cauces para multiplicar una interdependencia beneficiosa entre personas que se encuentran en diferentes momentos de su andadura por el ciclo vital.

Desde hace ya más de tres décadas, quienes han puesto en marcha los programas intergeneracionales han ido convenciéndonos de sus beneficios. Se ha comprobado que las personas mayores —o, cuando menos, algunas de ellas— implicadas en este tipo de iniciativas se sienten más satisfechas con sus vidas y sus relaciones, más motivadas, con mayor autoestima, menos aisladas de su entorno y más necesitadas y reconocidas por la comunidad a la que pertenecen.



convencent-nos dels seus beneficis. S'ha comprovat que les persones grans —o, si més no, algunes d'elles— implicades en aquest tipus d'iniciatives se senten més satisfetes amb les seues vides i amb les seues relacions, més motivades, amb més autoestima, menys aïllades del seu entorn i més necessitades i reconegudes per la comunitat a què pertanyen. En el cas d'infants i joves, també sabem que podem aconseguir resultats positius per a alguns d'ells en forma d'aprenentatges, valoració de si mateixos, millora del seu comportament o augment de les seues possibilitats d'èxit escolar. També algunes famílies i barris de veïns han vist com un programa intergeneracional hi ha introduït o enfortit la participació i la implicació ciutadanes, i ha ajudat a fer l'entorn més habitable. Això no significa que tot siguin beneficis; com en qualsevol aspecte humà, el benefici només s'aconsegueix al preu d'acceptar que l'equivocació i el perjudici també formen part del joc. L'important és decidir si, a pesar de tot, hi volem jugar o no.

De tot això, per a mi es desprèn que val la pena plantejar-se la conveniència d'introduir l'estratègia intergeneracional en la nostra forma de veure i d'actuar. Però fent-ho de manera conscient, intencionada i reflexiva. I mai com a perspectiva monològica: si té res d'indiscutible l'autèntica intergeneracionalitat és el seu caràcter dialògic, és a dir, la seua implicació de múltiples i diverses lògiques compromeses en un intercanvi. Imaginem, per exemple, una nau en què tinguen cabuda infants i joves que es troben amb els navegants grans per a ajudar-se mútuament a créixer. Més encara, imaginem la mateixa nau però amb la vocació d'actuar cap a fora, és a dir, al servei d'uns altres infants, joves, adults o ancians del seu entorn. Una nau intergeneracional com aquesta hauria de ser una nau amb ponts, i que no sols no defuja sinó que facilite els abordatges d'altres naus amb què es creue en la seua singladura.

¿Interessa a les persones grans que acudeixen a la Nau el tomb intergeneracional que aquest text proposa? És una pregunta que no sé contestar.

1. Cabedo, S. i Alfageme, A. (dirs.) (2006): *Los programas universitarios para mayores en España: una investigación sociológica*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

En el caso de niños y jóvenes, también sabemos que podemos conseguir resultados positivos para algunos de ellos en forma de aprendizajes, valoración de sí mismos, mejora de su comportamiento o aumento de sus posibilidades de éxito escolar. También algunas familias y barrios de vecinos han visto cómo un programa intergeneracional ha introducido o fortalecido la participación y la implicación ciudadanas, y ha ayudado a hacer el entorno más habitable. Esto no significa que todo sean beneficios; como en todo lo humano, el beneficio sólo se alcanza al precio de aceptar que la equivocación y el perjuicio también forman parte del juego. Lo importante es decidir si, a pesar de todo, queremos jugar o no.

De todo esto, para mí se desprende que merece la pena plantearse la conveniencia de introducir la estrategia intergeneracional en nuestra forma de ver y actuar. Pero haciéndolo de modo consciente, intencionado y reflexivo. Y nunca como perspectiva monológica: si algo indiscutible tiene lo verdaderamente intergeneracional es su carácter dialógico, es decir, su implicación de múltiples y diversas lógicas comprometidas en un intercambio. Imaginemos, por ejemplo, una *nav* en la que tengan cabida niños y jóvenes que se encuentren con los *navegants grans* para ayudarse mutuamente a crecer. Más aún, imaginemos la misma *nav* pero con la vocación de actuar hacia fuera, es decir, al servicio de otros niños, jóvenes, adultos o mayores de su entorno. Una *nav* intergeneracional como ésta habría de ser una *nav* con puentes, y que no sólo no rehuya sino que facilite los abordajes de otras *navs* con las que se cruce en su singladura.

¿Interesa a las personas mayores que acuden a la Nau el viraje intergeneracional que este texto propone? Es una pregunta que no sé contestar. Lo que sí puedo decir es que hace muy poco tiempo unos investigadores han vuelto a preguntar a las personas mayores que acuden a los programas universitarios ofertados por toda la geografía española por qué lo hacen. Las respuestas, por orden de prioridad, han sido las siguientes: 'para ampliar conocimientos, porque tienen tiempo libre y prefieren esta actividad a otras, porque lo consideran muy importante para su realización personal, porque quieren conocer la universidad, porque se lo ha recomendado

1. Cabedo, S. y Alfageme, A. (dirs.) (2006): *Los programas universitarios para mayores en España: una investigación sociológica*. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

El que sí que puc dir és que fa molt poc de temps uns investigadors han tornat a preguntar a les persones grans que acudeixen als programes universitaris oferits per tota la geografia espanyola per què ho fan. Les respostes, per ordre de prioritats, han sigut les següents: ' per ampliar coneixements, perquè tenen temps lliure i prefereixen aquesta activitat a unes altres, perquè ho consideren molt important per a la seua realització personal, perquè volen conèixer la universitat, perquè els ho ha recomanat algú de confiança o perquè hi assisteixen també els seus amics o la seua parella. En cap d'aquestes respostes trobem una motivació relacionada amb la intergeneracionalitat. És normal: encara són escassos els programes universitaris que, sense deixar de ser *per a gent gran*, s'han plantejat, de manera explícita i intencionada, que poden ser *per a totes les edats*, però no pel simple fet que alumnes de totes les edats es donen cita a la mateixa aula, sinó perquè s'aposte per la intergeneracionalitat com a perspectiva des de la qual proposar la pràctica educativa que s'hi

du a terme. I precisament per això últim aposten els denominats *programes intergeneracionals de coaprenentatge*, en els quals joves i grans construeixen i comparteixen coneixement i experiències.

Diu el meu amic Juan Sáez que educar és, entre altres coses, donar lloc a les circumstàncies necessàries perquè succeïsquen coses a les persones; perquè, dic jo, només d'allò que a u li succeeix —inclòs el fet de conèixer què li ha passat a una altra persona— es pot aprendre. Em diuen que el viatge de la Nau Gran, fins ara, ha valgut la pena. Quins nous rumbos s'albiren a l'horitzó? Com que no hi estic a bord, no puc respondre des de dins. Tanmateix, des de fora, des d'una altra nau, crec que un d'aquests nous rumbos pot ser, sens dubte, refermar la singladura intergeneracional de la Nau. Potser, i sense potser, aquest rumb és un interessant incentiu per a fer la Nau Gran encara més gran, no tant en grandària com en la seua qualitat d'espai educatiu d'experiències que ajuden les persones a continuar creixent.





alguien de confianza o porque asisten también sus amigos o su pareja. En ninguna de estas respuestas encontramos una motivación relacionada con lo intergeneracional. Es normal: aún son escasos los programas universitarios que, sin dejar de *ser para mayores*, se han planteado, explícita e intencionadamente, que pueden *ser para todas las edades*, pero no por el simple hecho de que alumnos y alumnas de todas las edades se den cita en la misma aula, sino porque se apuesta por la intergeneracionalidad como perspectiva desde la que proponer la práctica educativa que se lleva a cabo. Y precisamente es por esto último por lo que apuestan los denominados *programas intergeneracionales de coaprendizaje*, en los que jóvenes y mayores construyen y comparten conocimiento y experiencias.

Dice mi amigo Juan Sáez que educar es, entre otras cosas, propiciar las circunstancias para que les sucedan cosas a las personas; porque, digo yo, sólo de lo que a uno le sucede —incluido el conocer lo que le ha pasado a otra persona— se puede aprender. Me dicen que el viaje de la Nau Gran, hasta ahora, ha merecido la pena. ¿Qué nuevos rumbos se vislumbran en el horizonte? Como no estoy a bordo no puedo responder desde dentro. Sin embargo, desde fuera, desde otra *nau*, creo que uno de esos nuevos rumbos puede ser, sin duda, afianzar la singladura intergeneracional de la Nau. Quizá, y sin quizá, este rumbo sea un interesante incentivo para hacer la Nau Gran aún más grande, no tanto en tamaño como en su calidad de espacio educativo de experiencias que ayudan a seguir creciendo a las personas.







qualitat de vida: il·lusions perdudes, un futur imaginari o una realitat en projecte?

José Botella Trelis | SOCIETAT VALENCIANA DE GERIATRIA I GERONTOLOGIA

Joaquín Ybarra Huesa | DIRECTOR GENERAL DE L'ESCOLA VALENCIANA D'ESTUDIS PER A LA SALUT | CONSELLERIA DE SANITAT

Sacramento Pinazo Hernandis | UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Benestar, felicitat, satisfacció, èxit, experiència, entorn, economia, psicosocial, realització personal, projecte vital, percepcions, valoració, família, fills, néts, parella, predictors, multidimensional, vellesa, envelliment, salut, domicili, residència, independència, autonomia, condicions materials, relacions, amistat, comunitat, objectivitat, subjectivitat, i així podríem continuar enumerant una interminable llista de paraules per intentar acostar-nos a un concepte inabastable i de difícil mesura.¹ I com més s'intenta objectivar, més rellevant és l'aspecte subjectiu. Situacions de precarietat material límit són emmascarades per una afectivitat desbordant, i projectes vitals envejables es conjuguen amb paupèrrimes relacions interpersonals, casos que poden ser viscuts, els uns i els altres, de maneres com a mínim inesperades. El concepte de "calidad de vida nace de un planteamiento científico interdisciplinario y está

1. Fernández-Ballesteros, R (1997): "Calidad de vida en la vejez: condiciones diferenciales", *Anuario de Psicología*, 73, pp.89-104.

calidad de vida: ¿ilusiones perdidas, un futuro imaginario o una realidad en proyecto?

José Botella Trelis
SOCIEDAD VALENCIANA DE GERIATRÍA Y
GERONTOLOGÍA

Joaquín Ybarra Huesa
DIRECTOR GENERAL DE LA ESCUELA VALENCIANA
DE ESTUDIOS PARA LA SALUD, CONSELLERIA DE
SANIDAD

Sacramento Pinazo Hermandis
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

1. Fernández-Ballesteros, R. (1997): "Calidad de vida en la vejez: condiciones diferenciales", *Anuario de Psicología*, 73, pp. 89-104.

2. Casas, F. y Aymerich, M. (2005): "Calidad de vida de las personas mayores", en Pinazo, S. y Sánchez, M. (dirs.): *Gerontología: actualización, innovación y propuestas*. Madrid: Pearson

Bienestar, felicidad, satisfacción, éxito, experiencia, entorno, economía, psico-social, realización personal, proyecto vital, percepciones, valoración, familia, hijos, nietos, pareja, predictores, multidimensional, vejez, envejecimiento, salud, domicilio, residencia, independencia, autonomía, condiciones materiales, relaciones, amistad, comunidad, objetividad, subjetividad, y así podríamos seguir enumerando una interminable lista de palabras para intentar acercarnos a un concepto inabarcable y de difícil medición. Y cuanto más se intenta objetivar, más relevante es lo

subjetivo. Situaciones de precariedad material límite son enmascaradas por afectividad desbordante, y proyectos vitales envidiables se conjugan con paupérrimas relaciones interpersonales, pudiendo ser ambos casos vívidos de formas cuanto menos inesperadas. El concepto de "calidad de vida nace de un planteamiento científico interdisciplinario y está constituido tanto por las condiciones materiales de vida, como por la experiencia vivida por las personas, es decir, por una importante dimensión psicosocial, que incluye el bienestar psicológico o subjetivo".²

constituïdo tanto por las condiciones materiales de vida, como por la experiencia vivida por las personas, es decir, por una importante dimensión psicosocial, que incluye el bienestar psicológico o subjetivo.² Les relacions interpersonals i el suport social constitueixen un dels aspectes essencials per al benestar subjectiu dels individus al llarg de tot el seu cicle vital.

Hi ha qui opina —com Sándor Márai— que “s’envelleix a poc a poc, primer envelleix el gust per la vida, pels altres, ja saps, tot es torna tan real, tan conegut, tan terriblement i avorridament repetit... Això també és la vellesa. Quan ja saps que un got no és més que un got. I que un home no és més que un home, un pobre desgraciat, res més, un ésser mortal, faça el que faça... Després envelleix el teu cos, no tot alhora, no, primer envelleixen els teus ulls, o les teues cames, o el teu estómac o el teu cor. Envellim així, per parts. Més tard, de sobte comença a envellir l'ànima: perquè per molt vell i decrepit que siga ja el teu cos, la teua ànima continua desbordant de desitjos i records, busca i s'exalta, desitja el plaer. Quan s'acaba el desig de plaer, ja només queden els records, les vanitats, i llavors sí que s'envelleix, fatalment i definitivament [...] Ja no pot ocórrer-te res d'imprevist, res et sorprèn, ni l'inesperat, ni l'inusual, ni tan sols l'horrorós, perquè ja coneixes totes les possibilitats, ja ho tens tot vist i calculat, ja no esperes res, ni bo, ni dolent... i això és precisament la vellesa”. ¿Podriem dir, llavors, que és la sorpresa, la il·lusió, el que realment aporta sentit a la vida i ser capaç de recuperar-les faria més per la qualitat de vida que afegir-hi millores econòmiques o físiques?

Dona suport a aquesta tesi algú tan vitalista com Mark Twain quan afirma que “hi ha coses que no es poden descobrir, però mai sabràs que no es poden descobrir conjecturant i suposant: no, has de ser pacient i continuar experimentant fins a descobrir que no es poden descobrir. I és deliciós que siga així, fa el món tan interessant...

2. Casas, F. i Aymerich, M. (2005): “Calidad de vida de las personas mayores”, en Pinazo, S. i Sánchez, M. (dirs.): *Gerontología: actualización, innovación y propuestas*. Madrid: Pearson.



Las relaciones interpersonales y el apoyo social constituyen uno de los aspectos esenciales para el bienestar subjetivo de los individuos a lo largo de todo su ciclo vital.

Hay quien —como Sándor Márai— refiere que “uno envejece poco a poco, primero envejece su gusto por la vida, por los demás, ya sabes, todo se vuelve tan real, tan conocido, tan terrible y aburridamente repetido... Eso también es la vejez. Cuando ya sabes que un vaso no es más que un vaso. Y que un hombre no es más que un hombre, un pobre desgraciado, nada más, un ser mortal, haga lo que haga... Luego envejece tu cuerpo, no todo a la vez, no, primero envejecen tus ojos, o tus piernas, o tu estómago o tu corazón. Envejecemos así, por partes. Más tarde, de repente empieza a envejecer el alma: porque por muy viejo y decrepito que sea ya tu cuerpo, tu alma sigue rebosante de deseos y recuerdos, busca y se exalta, desea el

placer. Cuando se acaba el deseo de placer, ya sólo quedan los recuerdos, las vanidades, y entonces sí que envejece uno, fatal y definitivamente [...] Ya no puede ocurrirte nada imprevisto, nada te sorprende, ni lo inesperado, ni lo inusual, ni siquiera lo horrendo, porque ya conoces todas las posibilidades, ya lo tienes todo visto y calculado, ya no esperas nada, ni lo bueno ni lo malo... y esto es precisamente la vejez”. ¿Podríamos decir, entonces, que es la sorpresa, la ilusión, lo que realmente aporta sentido a la vida y el ser capaces de recuperarlas haría más por la calidad de vida que añadir mejoras económicas o físicas?

Apoya esta tesis alguien tan vitalista como Mark Twain al afirmar que “hay cosas que no se pueden descubrir, pero nunca sabrás que no se pueden descubrir conjeturando y suponiendo: no, tienes que ser paciente y seguir experimentando hasta descubrir que no se pueden descubrir. Y es delicioso



Si no hi haguera res a descobrir resultaria avorrit. Fins i tot intentar descobrir alguna cosa sense arribar a descobrir-la és tan interessant com intentar descobrir alguna cosa i descobrir-la, potser més. Veure la vida com un repte quotidià sembla una bona recepta per a mantenir les il·lusions que ens mantinguen amb una actitud positiva cap al nostre propi projecte, ja que altrament serem com aquells joves personatges de Balzac que tenen "il·lusions perdudes". No és l'edat la que defineix la seua falta d'afany per continuar endavant, tenen tota la joventut, però han perdut aquella espurna, aquella brillantor, aquella meta. Potser a això es referia Sèneca quan deia que el major dels mals és eixir de la societat dels vius abans de morir.

Un denominador comú, doncs, uneix les percepcions esmentades: la subjectivitat. Cadascun de nosaltres donem a les nostres vides una orientació determinada, orientació que ens farà veure el nostre projecte vital d'una manera o una altra. Potser no són tan antitètiques les visions de Jean Paul Sartre quan diu que "cadascú tria el seu passat" o de Simone Weil quan afirma que "el present és el que ens uneix, el futur ens el creem nosaltres en la imaginació; només el passat és la pura realitat". Què retenim de la nostra realitat, en quins aspectes d'aquesta realitat ens recreem i des d'allí ens impulsem per continuar cap endavant és una cosa que de manera conscient, o potser no tant, triem nosaltres. En aquesta tria influeixen aspectes de la nostra personalitat, que ha anat evolucionant. Potser la qualitat de vida té a veure amb el "Jo sóc jo i la meua circumstància i si no salve la meua circumstància, no em salve jo". Però jo hi tinc alguna cosa a dir. Pot ser el fruit de tota una vida que jo arribe a un punt determinat amb uns deures fets o per fer. I en això comença a haver-hi un pòc d'objectivitat. Viure una etapa determinada d'una manera o una altra pot dependre en gran manera de com he resolt en moments previs determinades circumstàncies, i això depèn de l'entorn, de la





que sea así, hace el mundo tan interesante... Si no hubiera nada que descubrir resultaría aburrido. Incluso el intentar descubrir algo sin llegar a descubrirlo es tan interesante como intentar descubrir algo y descubrirlo, quizá más. Ver la vida como un reto cotidiano parece una buena receta para mantener esas ilusiones que nos mantengan con una actitud positiva hacia nuestro propio proyecto, ya que de lo contrario seremos como esos jóvenes personajes de Balzac que tienen "ilusiones perdidas". No es la edad la que define su falta de afán por seguir adelante, tienen toda la juventud, pero han perdido esa chispa, ese brillo, esa meta. Quizá sea eso a lo que se refería Séneca al decir que el mayor de los males es salir de la sociedad de los vivos antes de morir.

Un denominador común, pues, une las percepciones reseñadas: la subjetividad. Cada uno damos a nuestras vidas una orientación determinada y es ella

la que nos hará ver nuestro proyecto vital de un modo u otro. Quizá no son tan antitéticas las visiones de Jean Paul Sartre al decir que "cada uno elige su pasado" o de Simone Weil al afirmar que "el presente es lo que nos une, el futuro nos lo creamos nosotros en la imaginación; sólo el pasado es la pura realidad". Qué retenemos de nuestra realidad, en qué aspectos de ella nos recreamos y desde allí nos impulsamos para seguir hacia delante es algo que de modo consciente, o quizá no tanto, elegimos nosotros. En esa selección influyen aspectos de nuestra personalidad, la cual ha ido evolucionando. Quizá la calidad de vida tenga que ver con el "Yo soy yo y mi circunstancia y si no salvo mi circunstancia, no me salvo yo". Pero en ello tengo algo que decir yo. Puede ser el fruto de toda una vida el que yo llegue a un punto determinado de ella con unos deberes hechos o por hacer. Y en ello empieza a haber algo de



sort, de la fatalitat però també de nosaltres mateixos. Després, com percebem, visquem i evolucionem depèn de múltiples factors, però també de nosaltres mateixos.

Sorgeix llavors una pregunta: és la qualitat de vida actual fruit de la nostra vida prèvia? Si repassem ara la llista inicial, veurem que, probablement, en molts d'aquells aspectes la nostra intervenció al llarg de tota la nostra vida ha tingut un pes significatiu. Amb més o menys fortuna, en un grau relatiu, nosaltres i la nostra circumstància, però molts d'aquells aspectes porten la nostra empremta.

En preguntar als alumnes de la Nau Gran si el pas per les aules havia tingut alguna repercussió en les seues vides, van indicar una millora en alguns aspectes de la qualitat de vida.³ Per exemple, els alumnes van declarar "tenir més ganes de viure", "estar més contents", "sentir-se millor amb ells mateixos". Igualment van indicar satisfacció en la seua relació amb familiars pròxims: "la Nau Gran no sols m'ha suposat adquirir coneixements sinó que també m'ha realitzat personalment", "la meua relació amb els meus néts ha millorat moltíssim", "valore més el meu temps", "les meues nétes em pregunten coses; diuen: 'laia, com que tu vas a la universitat, segur que açò ho saps'", "jo només demane salut i que dure, que dure", "aniria a classe dissabtes i diumenges", "Jo? Vindre i conèixer gent i fer una cosa que no vaig fer al seu dia per circumstàncies d'haver nascut quan vaig nàixer".

Subjectiva o no la qualitat de vida, aquesta etapa vital cal afrontar-la amb il·lusió, amb imaginació i diàriament. Ens l'hem de fer nosaltres, com totes les altres coses de la nostra vida. Dia a dia, com en totes les etapes prèvies. O és que han sigut fàcils? De segur que han sigut complicades, però les hem tretes endavant i ara la majoria no mira enrere amb ira.

3. Montoro, J. i Pinazo, S. (2006, en premsa), "Motivaciones y expectativas de los estudiantes mayores de 55 años en los programas universitarios", *Revista Española de Geriatría y Gerontología*.

objetivo. Vivir una etapa determinada de una forma u otra puede depender en gran manera de cómo en momentos previos he resuelto determinadas circunstancias, y eso depende del entorno, de la suerte, de la fatalidad pero también de nosotros mismos. Luego, cómo percibamos, vivamos y evolucionemos depende de múltiples factores, pero también de nosotros mismos.

Surge entonces la pregunta ¿es la calidad de vida actual fruto de nuestra vida previa? Si repasamos ahora el listado inicial, veremos que, probablemente, en muchos de esos aspectos nuestra intervención a lo largo de toda nuestra vida ha tenido un peso significativo. Con mayor o menor fortuna, en un grado relativo, nosotros y nuestra circunstancia, pero muchos de esos aspectos llevan nuestra impronta.

Al ser preguntados los alumnos de la Nau Gran sobre si el paso por las aulas había tenido alguna repercusión en

sus vidas, indicaron una mejora en algunos aspectos de la calidad de vida.³ Por ejemplo, los alumnos declararon "tener más ganas de vivir"; "estar más contentos"; "sentirse mejor consigo mismos". Igualmente indicaron satisfacción en su relación con familiares cercanos: "la Nau Gran no sólo me ha supuesto adquirir conocimientos sino que también me ha realizado personalmente"; "mi relación con mis nietos ha mejorado muchísimo"; "valoró más mi tiempo"; "mis nietas me preguntan cosas; dicen: Abuela, como tú vas a la universidad, seguro que esto lo sabes"; "yo sólo pido salud y que dure, que dure"; "iría a clase los sábados y domingos"; "¿Yo? Venir y conocer gente y hacer algo que no hice en su día por circunstancias de haber nacido cuando nací".

Subjetiva o no la calidad de vida, esta etapa vital hay que afrontarla con ilusión, con imaginación y a diario. Hemos de hacérsela nosotros, como

3. Montoro, J. y Pinazo, S. (2006, en prensa), "Motivaciones y expectativas de los estudiantes mayores de 55 años en los programas universitarios", *Revista Española de Geriatria y Gerontología*.

Amb una esperança de vida de tants anys per davant, cal reflexionar sobre què ha fet, què està fent i què pensa fer cadascú per la seua qualitat de vida. El que hem fet, fet està, i potser estarem d'acord amb John Maxwell Coetzee —Premi Nobel de Literatura del 2003— quan diu que les nostres mentides revelen tant de nosaltres com les nostres veritats. Que els alumnes de la Nau Gran s'estan treballant la seua actual i futura qualitat de vida, és una realitat.

I... què més poden fer els alumnes de la Nau Gran? Heus ací la nostra mà estesa per a dir amb Johann Wolfgang Goethe: "Que cadasú s'aconselle a si mateix i que faça el que no li quede més remei. Si li resulta bé, s'alegrarà de la seua saviesa i de la seua sort; si li ix malament, ací estic jo per a tirar-li una mà... He vist fracassar les coses més raonables i eixir bé les més absurdes".

O en paraules de Joan Manuel Serrat: "Y bueno, pues, adiós al ayer, y cada uno a lo que hay que hacer".





todas las otras cosas de nuestra vida. Día a día, como en todas las etapas previas. ¿O acaso han sido fáciles? Seguro que han sido complicadas, pero las hemos sacado adelante y ahora la mayoría no mira atrás con ira.

Con una esperanza de vida de tantos años por delante, cabe reflexionar acerca de qué ha hecho, qué está haciendo y qué piensa hacer cada uno por su calidad de vida. Lo que hemos hecho, ahí queda, y quizá estemos de acuerdo con John Maxwell Coetzee —Premio Nobel de Literatura del 2003— cuando dice que nuestras mentiras revelan tanto de nosotros como nuestras verdades. Que los alumnos de la Nau Gran están trabajándose su actual y su futura calidad de vida, es una realidad.

Y... ¿qué más pueden hacer los alumnos de la Nau Gran? Aquí está nuestra mano tendida para decir con Johann Wolfgang Goethe: "Que cada cual se aconseje a sí mismo y que haga lo que no le quede más remedio. Si le resulta

bien, se alegrará de su sapiencia y de su suerte; que le sale mal, aquí estoy yo para echarle una mano... He visto fracasar las cosas más razonables y salir bien las más disparatadas".

O en palabras de Joan Manuel Serrat: "Y bueno, pues, adiós al ayer, y cada uno a lo que hay que hacer".









els més grans de la Nau Gran

Carlos Romeu Pecci | ESTUDIANT DE LA NAU GRAN | UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Hi ha on jo visc, en el camí de ma casa a la parada de l'autobús que m'ha de portar al campus de Burjassot, un ampli local que dóna al carrer i que ocupa els baixos de quasi mig bloc d'edificis. Les amples portes i els finestrals envidrats permeten veure en detall l'interior del local i el que allí succeeix. Grups de quatre a sis persones, rarament en són més, homes i dones, asseguts jugant partides de dòmino o de cartes que deuen ser eternes perquè, segons pareix, duren de dilluns a dissabte. Els diumenges desapareixen les taules i es veuen les mateixes persones un poc

més ben vestides ballant als acords d'una música que se sent des del carrer. Un rètol que cobreix l'entrada principal ens informa: Llar del Jubilat.

I bé, aquests no són ni probablement seran mai alumnes de la Nau Gran. Certament, compleixen els requisits necessaris: tenen més de 55 anys i com a jubilats han donat fi a una etapa de la seua vida. En contrast, el futur alumne de la Nau Gran també ha deixat arrere amb més o menys èxit diverses etapes de la seua vida, però, i això és el que el caracteritza, té una idea prou clara del camí que desitja seguir.



los más “grandes” de la Nau Gran

Carlos Romeu Peccí | ESTUDIANTE DE LA NAU GRAN | UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Hay donde yo vivo, en el camino desde mi casa a la parada del autobús que me ha de llevar al campus de Burjassot, un amplio local que da a la calle y ocupa los bajos de casi media manzana. Sus amplias puertas y ventanales acristalados permiten ver en detalle el interior del local y lo que allí sucede. Grupos de cuatro a seis personas, raramente son más, hombres y mujeres, sentados jugando partidas de dominó o de cartas que deben ser eternas porque, al parecer, duran de lunes a sábado. Los domingos desaparecen las mesas y se ve a las mismas personas algo mejor trajeadas bailando a los acordes de una música que se escucha desde la calle. Un letrero que cubre la entrada principal nos informa: Hogar del Jubilado.

Pues bien, esos no son ni probablemente serán nunca alumnos de la Nau Gran. Ciertamente, cumplen con los requisitos necesarios: tienen más de 55 años y como jubilados han dado

fin a una etapa de su vida. En contraste, el futuro alumno de la Nau Gran también ha dejado atrás con mayor o menor éxito varias etapas de su vida, pero, y esto es lo que le caracteriza, tiene una idea bastante clara del camino que desea seguir.

La sociedad contemporánea, con sus transformaciones económicas y con sus avances en medicina, ha originado la formación de un grupo de personas, cada vez más numeroso, que, pudiendo desarrollar normalmente una actividad física o mental, no tienen ya cabida ni encajan en el sistema productivo.

Recalé en la Nau Gran después de otros tanteos en grupos de mayores y jubilados que resultaron un fiasco. La Nau Gran fue para mí un descubrimiento, pues Extensió Universitària apenas hacía propaganda. Siendo mi formación universitaria en ciencias técnicas, solicité el itinerario de ciencias básicas como última opción, marcando como primeras la de historia y la de

La societat contemporània, amb les seues transformacions econòmiques i amb els seus avanços en medicina, ha originat la formació d'un grup de persones, cada vegada més nombrós, que, tot i que poden desenvolupar normalment una activitat física o mental, no tenen ja cabuda ni encaixen en el sistema productiu.

Vaig anar a parar a la Nau Gran després d'altres temptejos en grups de grans i jubilats que van resultar un fracàs. La Nau Gran va ser per a mi un descobriment, perquè Extensió Universitària a penes en feia propaganda. Com que la meua formació universitària era en ciències tècniques, vaig sol·licitar l'itinerari de ciències bàsiques com a última opció, havent marcat com a primeres la d'història i la d'humanitats —que estaven completes en arribar el meu dia de matrícula—. La mecànica administrativa va fer que jo fóra un dels sis alumnes que formàrem el primer grup d'estudiants de l'itinerari de ciències bàsiques que iniciava el seu camí.

Recordaré sempre aquell curs, en el qual un grup d'amics grans, el més jove dels quals era generalment el catedràtic o professor de l'assignatura en qüestió, ens reuníem en una aula del campus de Burjassot per repassar coneixements ja oblidats i posar-los al dia.

Simultàniejàvem aquestes activitats amb l'assistència a les aules on rebien ensenyament reglat els estudiants joves. Allí escoltàvem, preníem nota i interveníem com uns alumnes més.

Certament, jo, amb els meus 83 anys de llavors i els meus cabells blancs, cridava un poc l'atenció d'aquells xicots que potser veien en mi un "avi" un poc despistat. Vaig haver de guanyar-me el seu respecte intervenint en classe amb preguntes meditades i precises que mereixien l'atenció i la resposta del professor. Puc dir, basant-me en aquesta experiència, que l'edat no és obstacle per a aprofitar els ensenyaments de la Nau Gran. Prompte es descobreix que coincidim amb els joves en moltes inquietuds i s'estableixen llaços d'unió amb aquell món que se'ns havia quedat arrere en el temps.



humanidades —que estaban completas al llegar mi día de matrícula—. La mecánica administrativa hizo que yo fuese uno de los seis alumnos que formamos el primer grupo de estudiantes del itinerario de ciencias básicas que iniciaba su andadura.

Recordaré siempre aquel curso, en el que un grupo de amigos mayores, en el que el más joven era generalmente el catedrático o profesor de la asignatura en cuestión, nos reuníamos en un aula del campus de Burjassot para repasar conocimientos ya olvidados y ponerlos al día. Simultaneábamos estas actividades con la asistencia a las aulas donde recibían enseñanza reglada los jóvenes estudiantes. Allí escuchábamos, tomábamos nota e interveníamos como uno más.

Ciertamente, yo, con mis 83 años de entonces y mi cabello blanco, llamaba un poco la atención de aquellos muchachos que quizás veían en mí un "abuelo" algo despistado. Tuve que

ganarme su respeto interviniendo en clase con preguntas meditadas y certeras que merecían la atención y respuesta del profesor. Puedo decir, en base a esa experiencia, que la edad no es obstáculo para aprovechar las enseñanzas de la Nau Gran. Pronto se descubre que coincidimos con los jóvenes en muchas inquietudes y se establecen lazos de unión con ese mundo que se nos había quedado atrás en el tiempo.

Pero la Nau Gran no son solamente las clases. Hay también entre las asignaturas de libre elección los tres ciclos de conferencias "Salud y calidad de vida," "Pensar nuestra sociedad" y "Temas de actualidad en ciencias," abiertas también al público en general. Los ciclos se iniciaron en el curso 2001-2002, con una conferencia semanal sobre "Temas de actualidad en ciencias," y su éxito fue tan grande que se abrieron nuevos ciclos en cursos posteriores.



Però la Nau Gran no són només les classes. Hi ha també entre les assignatures de lliure elecció els tres cicles de conferències "Salut i qualitat de vida", "Pensar la nostra societat" i "Temes d'actualitat en ciències", obertes també al públic en general. Els cicles es van iniciar en el curs 2001-2002, amb una conferència setmanal sobre "Temes d'actualitat en ciències", i l'èxit va ser tan gran que es van obrir nous cicles en cursos posteriors.

Aquesta convivència en classes, en conferències i explicacions abans i després d'entrar a l'aula, crea entre els alumnes del mateix curs unes relacions personals que, pel fet de tractar-se de persones grans, tenen un caràcter i una solidesa molt diferents dels que s'originen entre els joves per la mera coincidència en classe. Tampoc ací, i estic parlant ja de l'actualitat i no dels inicis de la Nau Gran, la diferència d'edat entre els grans és obstacle per a la perfecta harmonia: 55 anys és l'edat mínima per a inscriure's en la Nau Gran i, com que el reglament no estableix un límit màxim, he

de dir que en aquest curs 2006-2007 són 88 anys la meua edat actual, l'edat màxima, ja que sóc el degà de tot l'alumnat. Alguns, abans de matricular-s'hi, han preguntat si a la seua edat podrien entendre els ensenyaments o si no farien el ridícul. La meua resposta és sempre la mateixa: "Veni. No és tan alta l'església que no es veja el campanar".

Acabe ací contestant les dues preguntes que més sovint ens fan:

—Qui som?: Un grup, ara ja bastant nombrós, de persones grans que, desitjoses de posar al dia i de completar els nostres coneixements, ens reunim per a aquesta finalitat sota la direcció i amb l'ajuda de la Universitat de València.

—Què pretenem?: Estem ací per deixar constància que ser gran no significa necessàriament ser "vell" o "ser un avi".

Ah! I ens ho passem molt bé!



Esta convivencia en clases, en conferencias y explicaciones antes y después de entrar en clase, crea entre los alumnos del mismo curso unas relaciones personales que, al tratarse de personas mayores, tienen un carácter y solidez muy distinto del que se origina entre los jóvenes por la mera coincidencia en clase. Tampoco aquí, y estoy hablando ya de la actualidad y no de los inicios de la Nau Gran, la diferencia de edad entre los mayores es obstáculo para la perfecta armonía: 55 años es la edad mínima para inscribirse en la Nau Gran y, no estableciendo el reglamento un límite máximo, debo decir que en este curso 2006-2007 son 88 años mi edad actual, la edad máxima, ya que soy el decano de todo el alumnado. Algunos, antes de matricularse han preguntado si a su edad podrían captar las enseñanzas o si no harían el ridículo. Mi respuesta es siempre la misma: "Venid. No es tan fiero el león como lo pintan".

Termino aquí contestando a las dos preguntas que con más frecuencia nos hacen:

—¿Quiénes somos?: Un grupo, ahora ya bastante numeroso, de personas mayores que, deseosas de poner al día y completar nuestros conocimientos, nos reunimos para este fin bajo la dirección y con la ayuda de la Universitat de València.

—¿Qué pretendemos?: Estamos aquí para dejar constancia de que ser mayor no significa necesariamente ser "viejo" o "ser un abuelo".

¡Ah! ¡Y lo pasamos muy bien!

2

camins de la Nau Gran
caminos de la Nau Gran



la Nau Gran a l'horitzó europeu

Antonio Ariño Villarroya | VICERECTOR DE CONVERGÈNCIA I QUALITAT | UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Sacramento Pinazo Hernandís | CAP D'INICIATIVES DE LA NAU GRAN | UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

El recent Pla Estratègic de la Universitat de València inicia les seues propostes amb unes reflexions sobre el paper de la universitat en el marc d'una societat global. Una societat que es caracteritza, en gran manera, per la importància creixent de la informació i del coneixement, fins al punt de passar a denominar-se, de manera genèrica, *societat de la informació*. Tal com es recull en el text del Pla:

"La societat de la informació és també la societat del canvi incessant. El procés de canvi tecnològic accelera el ritme i supera constantment la definició dels

coneixements apropiats. Aquestes transformacions requereixen una adaptació de la universitat cap a un procés de formació permanent i al llarg de la vida. L'educació ha de durar el temps que dure l'experiència laboral i encara posteriorment."

El projecte de la universitat per a la gent gran en general, i de la Nau Gran en particular, s'ha d'entendre, sense estretor de mires i contra qualsevol estereotip, en aquestes coordenades de canvis profunds, de societats demogràficament madures i amb noves exigències que requereixen una





la Nau Gran en el horizonte europeo

Antonio Ariño Villarroya | VICERRECTOR DE CONVERGENCIA Y CALIDAD | UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Sacramento Pínavo Hernández | JEFA DE INICIATIVAS DE LA NAU GRAN | UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

El reciente Plan Estratégico de la Universitat de València inicia sus propuestas con unas reflexiones acerca del papel de la universidad en el marco de una sociedad global. Una sociedad que se caracteriza, en buena medida, por la importancia creciente de la información y del conocimiento, hasta el punto de pasar a denominarse, de manera genérica, *sociedad de la información*. Tal como se recoge en el texto del Plan:

"La sociedad de la información es también la sociedad del cambio incesante. El proceso de cambio tecnológico acelera el ritmo y supera constantemente la definición de los conocimientos apropiados. Estas transformaciones requieren una adaptación de la universidad hacia un proceso de formación permanente y a lo largo de la vida. La educación ha de durar el tiempo que dure la experiencia laboral y aún posteriormente."

El proyecto de la universidad para mayores en general, y de la Nau Gran en particular, se ha de entender, sin estrechez de miras y contra cualquier estereotipo, en estas coordenadas de cambios profundos, de sociedades demográficamente maduras y con nuevas exigencias que requieren una abierta y permanente disposición para aprender a aprender.



oberta i permanent disposició per a aprendre a aprendre.

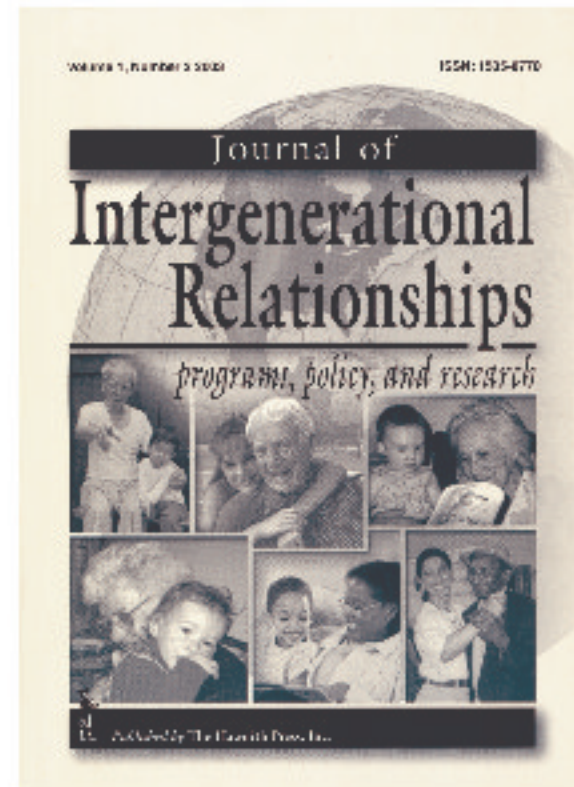
Precisament a aquests canvis tracten de donar resposta concertada i a escala regional tant les universitats com els governs europeus mitjançant la creació d'un Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), guiat per l'objectiu de convertir les nostres universitats en les principals institucions de la societat del coneixement. Per això, la Universitat de València ha apostat decididament per incorporar-se, de manera coordinada amb altres universitats, a la creació de l'EEES, participant-hi activament.

Sens dubte, aquest espai és, per definició, inclusiu, i no pot perdre de vista la importància creixent i estratègica d'un sector de la població que alguns analistes han identificat com "la societat grisa". Les previsions sobre l'increment en l'esperança de vida en societats avançades com la nostra són eloqüents: en algunes dècades la mitjana de vida de les persones assolirà, i fins i tot sobrepassarà, el segle de vida. Aquesta tendència, de la qual ara ja

trobem clars indicis, requereix que també la universitat s'anticipe a aquest escenari i se sume a la tasca d'augmentar les oportunitats vitals de la població —drets, i no privilegis— oferint més i millor educació durant un cycle de vida cada vegada més ampli. El concepte de *tercera edat* ja està deixant d'ajustar-se a una realitat que desborda de molt els límits d'aquesta categoria. L'envelliment de les nostres societats ja no es considera només amb criteris assistencials, sinó també amb criteris productius. Els nostres majors ja no són tan sols "objectes" passius d'atenció, sinó "subjectes" actius d'educació, de participació (dins i fora de la universitat).

Des d'aquesta perspectiva, un projecte com el de la Nau Gran serveix no sols com a observatori d'aquests canvis que estem assenyalant, sinó com un autèntic laboratori social, en el qual es promouen i s'anticipen iniciatives tan plurals com interessants de participació social dels nostres majors.

Per això, la Universitat de València s'ha mostrat especialment sensible a



Precisamente a estos cambios tratan de dar respuesta concertada y a escala regional tanto las universidades como los gobiernos europeos mediante la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), guiado por el objetivo de convertir a nuestras universidades en las principales instituciones de la sociedad del conocimiento. Por ello, la Universitat de València ha apostado de manera decidida por incorporarse, de manera coordinada con otras universidades, a la creación del EEES, participando en él activamente.

Sin duda alguna, este espacio es, por definición, inclusivo, y no puede perder de vista la importancia creciente y estratégica de un sector de la población que algunos analistas han identificado como "la sociedad gris". Las previsiones sobre el incremento en la esperanza de vida en sociedades avanzadas como la nuestra son elocuentes: en algunas décadas el promedio de vida de las personas alcanzará, e incluso rebasará, el siglo de vida. Esta tendencia, de la que ahora ya encontramos claros indicios, requiere que también la universidad se anticipe a este escenario y se sume a la tarea de aumentar las oportunidades vitales de la población —derechos, y no privilegios— ofreciendo más y mejor educación durante un ciclo de vida cada vez más amplio. El concepto de *tercera edad* ya está dejando de ajustarse a una realidad que desborda con mucho los límites de esa categoría. El envejecimiento de nuestras sociedades ya no se contempla solamente con criterios asistenciales, sino también con criterios productivos. Nuestros mayores ya no son tan sólo "objetos" pasivos de atención, sino "sujetos" activos de educación, de participación (dentro y fuera de la universidad).

Desde esta perspectiva, un proyecto como el de la Nau Gran sirve no sólo como observatorio de estos cambios que estamos señalando, sino como un auténtico laboratorio social, en el que se promueven y anticipan iniciativas tan plurales como interesantes de participación social de nuestros mayores.

Por ello, la Universitat de València se ha mostrado especialmente sensible a este sector emergente, y entiende que la Nau Gran es un proyecto por definición educativo, como no podía ser

aquest sector emergent, i entén que la Nau Gran és un projecte per definició educatiu, com no podia ser d'una altra manera en la comunitat universitària, però també és un projecte social i cultural. Social, perquè estén ponts entre la universitat i la societat, en aquest cas dirigits a un important segment de la població, del qual som deutors. Cultural, perquè genera iniciatives de qualsevol tipus, com apreciaren en aquest llibre, obertes a la participació, distribució i producció cultural per part de tota la ciutadania. Sense esgotar l'inventari, val la pena destacar algunes qüestions relatives a la centralitat d'aquest projecte.

En primer lloc, la universitat per a la gent gran i el projecte de la Nau Gran de la nostra universitat són una clara expressió del nou gir educatiu a què apunta l'aposta per una educació al llarg i a l'ample de la vida (*lifelong learning* i *lifewide learning*):

"La sociedad del conocimiento requiere innovaciones y cambios en las formas tradicionales de formación, producción, comunicación de la infor-

mación y en el acceso a servicios públicos y privados. El bienestar de los ciudadanos, el dinamismo de la economía y la profundización en la participación democrática dependerán, en gran medida, de la forma en que las sociedades incorporen estos cambios y asuman las transformaciones sociales que conllevan. En este contexto, la formación científica, humanística, artística y técnica adquiere una relevancia social fundamental no sólo como soporte del itinerario del aprendizaje para la actividad profesional, sino también como fundamento para el proceso de construcción de una comunidad europea de ciudadanos. La institución universitaria, que siempre ha jugado un papel decisivo en el desarrollo cultural, económico y social de los estados europeos, debe desempeñar una función decisiva en este nuevo escenario. En España, el previsible descenso de la presión demográfica en los próximos años comportará, sin duda, una excelente oportunidad para un mejor aprovechamiento de los recursos humanos y materiales, a la vez que resultará parcialmente com-





de otra manera en la comunidad universitaria, pero también es un proyecto social y cultural. Social, porque tiende puentes entre la universidad y la sociedad, en este caso dirigidos a un importante segmento de la población, de quienes somos deudores. Cultural, porque genera iniciativas de todo tipo, como apreciarán en este libro, abiertas a la participación, distribución y producción cultural por parte de toda la ciudadanía. Sin agotar el inventario, vale la pena destacar algunas cuestiones relativas a la centralidad de este proyecto.

En primer lugar, la universidad para mayores y el proyecto de la Nau Gran de nuestra universidad son una clara expresión del nuevo giro educativo al que apunta la apuesta por una educación a lo largo y ancho de la vida (*lifelong learning* y *lifewide learning*):

"La sociedad del conocimiento requiere innovaciones y cambios en las formas tradicionales de formación, producción, comunicación de la información y en el acceso a servicios públicos y privados. El bienestar de los ciudadanos, el dinamismo de la economía y la profundización en la participación democrática dependerán, en gran medida, de la forma en que las sociedades incorporen estos cambios y asuman las transformaciones sociales que conllevan. En este contexto, la formación científica, humanística, artística y técnica adquiere una relevancia social fundamental no sólo como soporte del itinerario del aprendizaje para la actividad profesional, sino también como fundamento para el proceso de construcción de una comunidad europea de ciudadanos. La institución universitaria, que siempre ha jugado un papel decisivo en el desarrollo cultural, económico y social de los estados europeos, debe desempeñar una función decisiva en este nuevo escenario. En España, el previsible descenso de la presión demográfica en los próximos años comportará, sin duda, una excelente oportunidad para un mejor aprovechamiento de los recursos humanos y materiales, a la vez que resultará parcialmente compensada por el incremento de la demanda de todas las capas sociales de acceso a



pensada por el incremento de la demanda de todas las capas sociales de acceso a la educación superior y a la necesidad de atender a las exigencias de una formación continuada a lo largo de la vida.¹

L'educació universitària per a gent gran, en el marc de l'educació permanent, constitueix una oportunitat per a preguntar-nos sobre l'aprenentatge que es requereix per a fer front als nous desafiaments i a les noves necessitats socials que presenta el nostre món.

En segon lloc, el projecte de la Nau Gran es pot entendre com una ocasió valuosa per a dur a terme bones pràctiques de ciutadania, des dels principis de participació i d'autonomia.

En tercer lloc, el projecte de la Nau Gran combina la dimensió local (Universitat de València) amb la dimensió global (EEES), recollint i recreant així el bo i millor d'una llarga tradició en educació permanent conreada per distints països europeus.

El títol d'aquest llibre, en combinació amb el d'aquest apartat, suggereix

una invitació al viatge, a participar en l'aventura del coneixement, i mostra alhora una direcció, en aquest cas, l'horitzó europeu. El mateix nom d'Europa inclou el millor de la nostra tradició, del nostre passat històric i del nostre llegat cultural, i el millor dels nostres compromisos: Europa com a projecte de futur, de vinculació social. En aquest projecte no poden quedar exclosos els qui ahir van fer possible el que som avui. La memòria del nostre passat també és la memòria del nostre futur. En donen bona fe les pàgines d'aquest llibre.

1. *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Document Marc. Ministeri de Cultura, Educació i Esport, febrer 2003, p. 1.

la educación superior y a la necesidad de atender a las exigencias de una formación continuada a lo largo de la vida.”¹

La educación universitaria para mayores, en el marco de la educación permanente, constituye una oportunidad para preguntarnos sobre el aprendizaje que se requiere para enfrentar los nuevos desafíos y las nuevas necesidades sociales que presenta nuestro mundo.

En segundo lugar, el proyecto de la Nau Gran se puede entender como una ocasión valiosa para llevar a cabo buenas prácticas de ciudadanía, desde los principios de participación y de autonomía.

En tercer lugar, el proyecto de la Nau Gran combina la dimensión local (Universitat de València) con la dimensión global (EEES), recogiendo y recreando de esa manera lo mejor de una larga tradición en educación permanente cultivada por distintos países europeos.

El título de este libro, en combinación con el de este apartado, sugiere una invitación al viaje, a participar en la aventura del conocimiento, al tiempo que muestra una dirección, en este caso, el horizonte europeo. El propio nombre de Europa encierra lo mejor de nuestra tradición, de nuestro pasado histórico y de nuestro legado cultural, y lo mejor de nuestros compromisos: Europa como proyecto de futuro, de vinculación social. En este proyecto no pueden permanecer ajenos quienes ayer hicieron posible lo que somos hoy. La memoria de nuestro pasado también es la memoria de nuestro futuro, como dan buena fe las páginas de este libro.

1. *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior. Documento Marco.* Ministerio de Cultura, Educación y Deporte, febrero 2003, p. 1.







els programes universitaris per a gent gran

Sacramento Pinazo Hernandis | CAP D'INICIATIVES DE LA NAU GRAN | UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Tolosa va ser el bressol de les universitats de la tercera edat; Pierre Vellas, el pare; i 1973 la data que apareix en la seua partida de naixement. Vellas es va proposar abordar els problemes mèdics, socials i psicològics de la vellesa posant en interacció joves investigadors en gerontologia amb persones ja jubilades. A partir d'aquell moment, es van començar a organitzar a la Universitat de Tolosa, i prompte en altres centres universitaris, un nombre cada vegada més gran de cursos, conferències i activitats diverses per respondre a les també creixents demandes de les persones grans. Les universitats de la tercera edat van ser creades, doncs, per tal de contribuir a la millora de les condicions de vida de les persones grans, posant al seu servei els recursos educatius disponibles (aules, professorat, personal d'administració, cicles de formació, etc.) en universitats ja operatives. En els anys següents, la iniciativa de Tolosa es va traduir en un floriment de programes tant en països europeus com als Estats Units, entre els quals mereixen ser considerats pioners la U3 de Niça (creada també l'any 1973) i les universitats de la tercera edat de París X-Nanterre (1975), Ginebra (1975), Neuchatel (1977), Friburg (1977) i Basilea (1978).



los programas universitarios para mayores

Sacramento Pinazo Hermandis | CAP D'INICIATIVES DE LA NAU GRAN | UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Toulouse fue la cuna de las universidades de la tercera edad; Pierre Vellas, su padre; y 1973 la fecha que aparece en su partida de nacimiento. Vellas se propuso abordar los problemas médicos, sociales y psicológicos de la vejez poniendo en interacción a jóvenes investigadores en gerontología con personas ya jubiladas. A partir de ese momento, comenzaron a organizarse en la Universidad de Toulouse, y pronto en otros centros universitarios, un número cada vez mayor de cursos, conferencias y actividades diversas para

responder a las también crecientes demandas de las personas mayores. Las universidades de la tercera edad fueron creadas, pues, con el fin de contribuir a la mejora de las condiciones de vida de las personas mayores, poniendo a su servicio los recursos educativos disponibles (aulas, profesorado, personal de administración, ciclos de formación, etc.) en universidades ya operativas. En los años siguientes, la iniciativa de Toulouse se tradujo en un florecimiento de programas tanto en países europeos como en los Estados Unidos, entre los que merecen ser considerados pioneros la U3 de Niza (creada también en 1973) y las universidades de la tercera edad de París X-Nanterre (1975), Ginebra (1975), Neuchatel (1977), Friburgo (1977) y Basilea (1978).

En respuesta a esta proliferación de centros y programas para mayores, en

En resposta a aquesta proliferació de centres i programes per a la gent gran, l'any 1975 va tenir lloc —també a Tolosa— la fundació de l'Associació Internacional d'Universitats de la Tercera Edat (AIUTA), amb l'objectiu d'afavorir la creació i el desenvolupament de les universitats per a majors arreu del món. Actualment, l'AIUTA reuneix ja més de 3.000 programes educatius per a gent gran en diferents universitats del món i convoca un congrés amb caràcter biennal en el qual es posen en comú experiències i es coordinen projectes. Tanmateix, aquests fòrums per a la col·laboració no han fet disminuir gens l'enorme diversitat d'estructures i d'enfocaments metodològics dels diferents programes, com posa de manifest la mateixa diversitat de les seues denominacions: Universitat Oberta per a Majors, Universidad Tiempo Libre, Universidad Para Todos, Universidad de Todas las Edades, Universidad de la Edad de Oro, Senior Studies, University of the Third Age (U3A, actualment denominada University of All Ages), Scientific Continuing Education for Older Adults, Ongoing Studies for the Elderly i un llarg etcètera. Quant a la diversitat d'estructures organitzatives, en alguns països els estudis universitaris per a majors es troben integrats dins dels estudis fixats per cada universitat (el cas d'Àustria, Alemanya i Polònia), mentre que en uns altres són autònoms —com passa amb The Third Age Trust o les UTE (Universit  della Terza Et ) d'Itàlia— o pertanyen només de manera cooperativa a les universitats (per exemple, a Eslovènia). Als Estats Units, un dels programes que disposa d'un nombre més gran de persones matriculades (al voltant de 300.000)  s el d'Elderhostel, si bé no és l'únic: els Learning in Retirement, per exemple, s'han establert en més de 200 universitats dels Estats Units i Canad , en les quals proporcionen als majors de 50 anys l'oportunitat de seguir ensenyaments universitaris estimulants la participació activa i potenciant el que ja es comença a conèixer com a *empowerment*.





1975 tuvo lugar —también en Toulouse— la fundación de la Asociación Internacional de Universidades de la Tercera Edad (AIUTA), con el objetivo de favorecer la creación y el desarrollo de las universidades para mayores en el mundo. Actualmente, la AIUTA aglutina ya más de 3.000 programas educativos para mayores en diferentes universidades del mundo y convoca un congreso con carácter bienal en el que se ponen en común experiencias y se coordinan proyectos. Estos foros para la colaboración, sin embargo, no han disminuido un ápice la enorme diversidad de estructuras y de enfoques metodológicos de los diferentes programas, del que es buen ejemplo la misma diversidad de sus denominaciones: Universidad Tiempo Libre, Universidad Abierta, Universidad Para Todos, Universidad de Todas las Edades, Universidad de la Edad de Oro, Senior Studies, University of the Third Age (U3A, actualmente denominada University of All Ages), Scientific Continuing Education for Older Adults, Ongoing Studies for the Elderly y un largo etcétera. En cuanto a la diversidad

de estructuras organizativas, en algunos países los estudios universitarios para mayores se hallan integrados dentro de los estudios establecidos por cada universidad (el caso de Austria, Alemania y Polonia), mientras que en otros son autónomos —como sucede con The Third Age Trust o las UTE (Università della Terza Età) de Italia— o pertenecen sólo de forma cooperativa a las universidades (por ejemplo, en Eslovenia). En Estados Unidos, uno de los programas que cuenta con un mayor número de personas matriculadas (alrededor de 300.000) es el de Elderhostel, si bien no es el único: los Learning in Retirement, por ejemplo, se han establecido en más de 200 universidades de los Estados Unidos y Canadá, en las que proporcionan a los mayores de 50 años la oportunidad de seguir enseñanzas universitarias estimulando la participación activa y potenciando lo que ya se empieza a conocer como *empowerment*.

En paralelo al desarrollo de las universidades para la tercera edad, es preciso constatar también la eclosión de las



Paral·lelament al desenvolupament de les universitats per a la tercera edat, cal constatar també l'eclosió de les organitzacions internacionals de programes universitaris per a majors. Juntament amb l'AIUTA, operen també l'Elderhostel Institute Network (EIN), la Canadian Network for Third Age Learning (CATALIST) o els Third Age Learning International Studies (TALIS), que tenen com a objectiu enfortir l'intercanvi d'especialistes en el camp d'estudi de la tercera edat. Per la seua banda, la European Federation of Older Students at Universities (EFOS) es dedica a posar en contacte estudiants majors de tots els països europeus, mentre que la European Network Learning in Later Life (LiLL) és una plataforma d'informació i comunicació en Internet per als responsables i els estudiants d'aquest tipus d'iniciatives, que convoca reunions periòdiques en forma de conferències, tallers i projectes d'investigació conjunts.¹

A Espanya, no va ser fins als anys noranta quan universitats com la Pontifícia de Salamanca (1993), la Universitat d'Alcalá de Henares (1994), la Universitat de Granada (1995), la Universitat de Sevilla (1998) o la Universitat de les Illes Balears (1998) començaren a prendre's seriosament el repte que suposava portar els ensenyaments universitaris fins als més majors. Pel que fa a la Universitat de València, va ser l'any 1999 quan es va prendre la decisió de posar en marxa un programa universitari per a majors, batejat amb el nom de *La Nau Gran*. A Catalunya, en canvi, l'aparició de les Aules d'Extensió Universitària per a la Gent Gran va tenir el seu germen en associacions, comunitats o ajuntaments, encara que també es va comptar amb el suport de les universitats catalanes. En tot cas, el fet incontestable és que en menys d'una dècada l'expansió dels programes universitaris per a la gent gran s'ha convertit en un autèntic fenomen social que està transformant la vida de desenes de milers de majors i l'aparència quotidiana de mig centenar d'universitats.

Avui en dia, són més de 40.000 les persones grans que a Espanya es troben matriculades en els programes universitaris per a majors oferits per les prop de cinquanta universitats —la major

1. Per a més informació, vegeu Stadelhofer (2002): "El significado de la formación general científica permanente para adultos mayores en el umbral del siglo xx", en Bru, Concepción (ed.): *Los modelos marco de programas universitarios para mayores*. Alacant: Conselleria de Benestar Social - Universitat Permanent d'Alacant, pp. 89-110, i el web <http://www.uni-udm.de/LiLL>.



1. Para más información, véase Stadelhofer (2002): "El significado de la formación general científica permanente para adultos mayores en el umbral del siglo XXI", en Bru, Concepción (ed.): *Los modelos marco de programas universitarios para mayores*. Alicante: Conselleria de Bienestar Social - Universidad Permanente de Alicante, pp. 89-110, y la web <http://www.uni-ulm.de/LiLL>.

organizaciones internacionales de programas universitarios para mayores. Junto con la AIUTA, operan también la Elderhostel Institute Network (EIN), la Canadian Network for Third Age Learning (CATALIST) o los Third Age Learning International Studies (TALIS), que tienen como objetivo fortalecer el intercambio de especialistas en el campo de estudio de la tercera edad. Por su parte, la European Federation of Older Students at Universities (EFOS) se dedica a poner en contacto a estudiantes mayores de todos los países europeos, mientras que la European Network Learning in Later Life (LiLL) es una plataforma de información y comunicación en Internet para los responsables y los estudiantes de este tipo de iniciativas, que convoca reuniones periódicas en forma de conferencias, talleres y proyectos de investigación conjuntos.¹

En España no fue hasta entrados los años noventa cuando universidades como la Pontificia de Salamanca (1993), la Universidad de Alcalá de Henares (1994), la Universidad de Granada (1995), la Universidad de Sevilla (1998)

o la Universitat de les Illes Balears (1998) empezaron a tomarse en serio el reto que suponía llevar las enseñanzas universitarias hasta los más mayores. En cuanto a la Universitat de València, fue en 1999 cuando se tomó la decisión de poner en marcha un programa universitario para mayores al que se bautizó como *La Nau Gran*. En Cataluña, por el contrario, la aparición de las *Aules d'Extensió Universitària per a la Gent Gran* tuvo su germen en asociaciones, comunidades o ayuntamientos, aunque también se contó con el respaldo de las universidades catalanas. En cualquiera de los casos, el hecho incontestable es que en menos de una década la expansión de los programas universitarios para mayores se ha convertido en un auténtico fenómeno social que está transformando la vida de decenas de miles de mayores y la apariencia cotidiana de medio centenar de universidades.

Hoy en día, son más de 40.000 las personas mayores que en España se hallan matriculadas en los programas universitarios para mayores ofrecidos

part de les universitats públiques espanyoles i moltes de les privades— que tenen el seu propi programa educatiu per a persones de més de 50-55 anys, com són també ja moltes les trobades científiques realitzades per a analitzar els seus èxits i les seues mancances i per a coordinar el seu desenvolupament.²

Els programes universitaris per a majors són, d'una banda, iniciatives dotades d'un eminent caràcter formatiu i educatiu, basades en la idea que el creixement, el desenvolupament personal i la formació són béns susceptibles d'adquirir-se i d'incrementar-se al llarg de tota la vida. D'altra banda, són programes amb una important projecció social, que intenten pal·liar l'aïllament social en què sovint es troben els nostres majors després de l'edat de la jubilació. En general, podem dir que els objectius que es plantegen els programes universitaris per a la gent gran són divulgar, ampliar o actualitzar el coneixement i la cultura entre les persones majors; promoure un millor coneixement de l'entorn per tal d'obtenir un millor aprofitament de les ofertes d'oci (culturals, físiques, intel·lectuals, etc.) que la societat posa al seu abast; afavorir el desenvolupament personal en capacitats i valors de les persones grans des de la perspectiva de la formació al llarg de tota la vida, i proporcionar una formació de nivell universitari que facilite el desenvolupament d'un aprenentatge autònom en el cas que el major desitge continuar més endavant els seus estudis. Dins d'aquestes línies, els programes universitaris per a majors han anat prenent formes diferents en cada lloc, la qual cosa denota que no hi ha un criteri únic sobre el tipus d'organització més adequat per a les demandes dels majors i, en general, de la societat.

Els estudiants que s'inscriuen en els programes universitaris per a la gent gran són persones jubilades o en edat pròxima a la jubilació, o sovint prejubilades que es troben en molt bones condicions físiques i mentals, que disposen de temps lliure i que desitgen emprar-lo per seguir



2. Entre les quals destaquen les trobades de Programes Universitaris per a Majors II, Granada, 1996; II, Alcalá de Henares, 1997; III, Salamanca, 1999; IV, Sevilla, 2000; V, Tenerife, 2001; VI, Alacant, 2002; VII, El Escorial, 2003; VIII, Zamora, 2004; IX, Almeria, 2006) i el Simposi Internacional sobre Programes Universitaris per a Majors (Palma de Mallorca, 2003).



2. Entre los que destacan los encuentros de Programas Universitarios para Mayores (I, Granada, 1996; II, Alcalá de Henares, 1997; III, Salamanca, 1999; IV, Sevilla, 2000; V, Tenerife, 2001; VI, Alicante, 2002; VII, El Escorial, 2003; VIII, Zamora, 2004; IX, Almería, 2006) y el Simposio Internacional sobre Programas Universitarios para Mayores (Palma de Mallorca, 2003).

por las cerca de cincuenta universidades —la mayor parte de las universidades públicas españolas y muchas de las privadas— que cuentan con su propio programa educativo para mayores de 50-55 años, como son también ya muchos los encuentros científicos realizados para analizar sus logros y sus carencias y para coordinar su desarrollo.²

Los programas universitarios para mayores son, por un lado, iniciativas dotadas de un eminente carácter formativo y educativo, basadas en la idea de que el crecimiento, el desarrollo personal y la formación son bienes susceptibles de adquirirse e incrementarse a lo largo de toda la vida. Por otro lado, son programas con una importante proyección social, que intentan paliar el aislamiento social en el que a menudo se encuentran nuestros mayores después de la edad de la jubilación. En general, podemos decir que los objetivos que se plantean los programas universitarios para mayores son divulgar, ampliar o actualizar el conocimiento y la cultura entre las personas mayores; promover

un mejor conocimiento del entorno para obtener un mayor provecho de las ofertas de ocio (culturales, físicas, intelectuales, etc.) que la sociedad pone a su alcance; favorecer el desarrollo personal en capacidades y valores de las personas mayores desde la perspectiva de la formación a lo largo de toda la vida, y proporcionar una formación de nivel universitario que facilite el desarrollo de un aprendizaje autónomo en el caso de que el mayor desee seguir más adelante en sus estudios. Dentro de estas líneas, los programas universitarios para mayores han ido tomando diferentes formas en unos y otros lugares, lo que denota que no hay un criterio único sobre el tipo de organización que es más adecuado para las demandas de los mayores y, en general, de la sociedad.

Los estudiantes que se inscriben en los programas universitarios para mayores son personas jubiladas o en edad cercana a la jubilación, o a menudo prejubiladas que se hallan en muy buenas condiciones físicas y mentales, que cuentan con tiempo libre y que desean



aprenent i continuar actius intel·lectualment, físicament i socialment. A molts d'ells, els programes universitaris per a majors els donen la primera oportunitat de la seua vida per a accedir a la universitat, una meta que els va resultar inabastable en altres etapes de la seua vida i a la qual només ara aconseguiran arribar. Amb tot, entre els estudiants que freqüenten aquests programes són també nombrosos els majors que ja disposen d'una formació de grau mitjà i/o superior, sovint tècnica (enginyeries, diplomatures tècniques, etc.) o empresarial, i que mostren un gran interès per les ciències socials, el dret, l'economia i les humanitats. A vegades, l'elecció d'una especialitat obeeix al desig d'estudiar allò que en altres etapes de la seua vida els va resultar inaccessible, mentre que en altres casos el que es pretén és aprofundir en l'estudi de les matèries a què van dedicar la seua vida professional. Quant a la docència, la responsabilitat de l'ensenyament correspon sempre al professorat universitari, en les seues diferents categories, i normalment sobre la base de la voluntarietat. Els mitjans materials, finalment, solen ser patrimoni de les mateixes universitats, les quals ubiquen els estudiants majors en les seues pròpies aules i posen les seues instal·lacions i recursos al servei d'aquests nous usuaris.

Pel que fa a les motivacions que impulsen les persones grans a sumar-se als programes universitaris per a majors, hi ha unanimitat a assenyalar que el seguiment d'estudis universitaris d'aquest tipus contribueix de manera sensible a la millora de la seua qualitat de vida en els plans psicològic, intel·lectual, social i fins i tot físic, especialment quan per la seua configuració fan possible la integració social del major i l'establiment de relacions intergeneracionals amb la resta de la comunitat universitària.³ Tot i que ens trobem davant d'estudis que —quasi per definició— no desembocaran en una capaciació professional susceptible de generar una expectativa d'ocupació, aquests programes ofereixen una cosa tan valuosa com la possibilitat d'adquirir coneixements, habilitats i actituds que permetran al major continuar participant

3. Montoro, J i Pinazo, S. (2005): "Evaluating the impacts on social integration and psychological outcomes for older adults enrolled at a university program for seniors in Spain", *Journal of Intergenerational Relationships*, vol. 3 (3), pp. 65-81.



3. Montoro, J. y Pinazo, S. (2005): "Evaluating the impacts on social integration and psychological outcomes for older adults enrolled at a university program for seniors in Spain", *Journal of Intergenerational Relationships*, vol. 3 (3), pp. 65-81.

emplearlo en seguir aprendiendo y permanecer activos intelectual, física y socialmente. A muchos de ellos, los programas universitarios para mayores les brindan la primera oportunidad de su vida para acceder a la universidad, una meta que les resultó inalcanzable en otras etapas de su vida y que sólo ahora conseguirán alcanzar. Con todo, entre los estudiantes que frecuentan estos programas son también numerosos los mayores que cuentan ya con una formación de grado medio y/o superior, a menudo técnica (ingenierías, diplomaturas técnicas, etc.) o empresarial, y que muestran un gran interés por las ciencias sociales, el derecho, la economía y las humanidades. En ocasiones, la elección de una especialidad obedece al deseo de estudiar aquello que en otras etapas de su vida les resultó inasequible, mientras que en otras lo que se pretende es profundizar en el estudio de las materias a las que dedicaron su vida profesional. En cuanto a la docencia, la responsabilidad de la misma corresponde siempre al profesorado universitario, en sus diferentes

categorías, y normalmente sobre la base de la voluntariedad. Los medios materiales, por último, suelen ser patrimonio de las propias universidades, quienes ubican a los estudiantes mayores en sus propias aulas y ponen sus instalaciones y recursos al servicio de estos nuevos usuarios.

En cuanto a las motivaciones que impulsan a las personas que acuden a los programas universitarios para mayores a sumarse a ellos, existe unanimidad en señalar que el seguimiento de estudios universitarios de este tipo contribuye de manera sensible a la mejora de su calidad de vida en los planos psicológico, intelectual, social y hasta físico, especialmente cuando por su configuración hacen posible la integración social del mayor y el establecimiento de relaciones intergeneracionales con el resto de la comunidad universitaria.³ Aun cuando nos hallamos ante estudios que —casi por definición— no van a desembocar en una capacitación profesional susceptible de generar una expectativa de empleo, estos programas ofrecen algo tan valioso como la

activament en la vida social. Els grups formatius amb persones grans permeten la creació d'un espai d'intercanvi i de reflexió, la integració d'aprenentatges nous en la seua experiència personal i un continu enriquiment i creixement. Materialitzen, en paraules de Víctor Frankl, "el deseo del hombre de hallar y dar sentido a su vida, o, lo que es lo mismo, a las situaciones cotidianas que la vida va poniendo frente al hombre, necesidad ésta que es la más humana de entre todas ellas: el deseo de significado".⁴

Perquè això siga possible, cal que els programes universitaris per a majors partisquen de plantejaments educatius que pensen *en, amb, per i per a* els majors, però sempre partint de l'educació per a arribar a l'alumne major i no al contrari, partir del major i, des d'ací, pensar en què i com iniciar el procés educatiu. És el que es reivindica des de la nova especialitat científica que naix de l'educació que es comença a conèixer amb el nom de *gerontagogia*.⁵ Respecte a la metodologia docent, sabem que, a causa de les seues característiques particulars —experiència professional, formació prèvia—, els estudiants grans prefereixen aquelles classes que disposen d'una metodologia més aviat activa, participativa, pràctica, oberta i flexible en els continguts, especialment quan està adaptada als seus interessos i necessitats, és socialitzadora i potenciadora del treball de grup, fomenta la relació entre els individus, i entre ells i la societat, i incideix en una millora de la qualitat de vida, al mateix temps que aprofita la seua experiència vital i utilitza el seu cabal de coneixements, amb la qual cosa es possibilita l'activitat i la relació intergeneracional. Els estudiants grans mostren preferència per un aprenentatge assossegat, en el qual valoren el gaudi de la lectura, la reflexió sobre els continguts de les diferents assignatures, el debat sobre els temes tractats i la complementarietat entre els ensenyaments reglats i els seminaris complementaris amb què poden aprofundir la seua formació.

4. Frankl, Víctor (1997): *El hombre en busca del sentido último*. Barcelona: Paidós, p. 185.

5. Lemieux, A. (2005): *Gerontagogy beyond words: a reality*. Quebec: Editions Nouvelles i Sánchez, M. (1996): "La semántica de la terminología en la educación de los mayores: la gerontagogia", en García, J. (coord.): *Jornadas sobre Personas Mayores y Educadores Sociales*. Granada: Grupo Editorial Universitario.



posibilidad de adquirir conocimientos, habilidades y actitudes que permitirán al mayor seguir participando activamente en la vida social. Los grupos formativos con personas mayores permiten la creación de un espacio de intercambio y reflexión, la integración de aprendizajes nuevos en su experiencia personal y un continuo enriquecimiento y crecimiento. Materializan, en palabras de Víctor Frankl, "el deseo del hombre de hallar y dar sentido a su vida, o, lo que es lo mismo, a las situaciones cotidianas que la vida va poniendo frente al hombre, necesidad ésta que es la más humana de entre todas ellas: el deseo de significado".⁴

Para que ello sea posible, es menester que los programas universitarios para mayores partan de planteamientos educativos que piensen *en, con, por* y *para* los mayores, pero siempre partiendo de la educación para llegar hasta el alumno mayor y no al contrario, partiendo del mayor para desde ahí pensar en qué y cómo iniciar el proceso educativo. Es lo que se viene reivindicando desde esa novedosa

especialidad científica que nace de la educación que se empieza a conocer con el nombre de *gerontagogía*.⁵ Con respecto a la metodología docente, es ya sabido que, debido a sus particulares características —experiencia profesional, formación previa—, los estudiantes mayores prefieren aquellas clases que cuentan con una metodología más bien activa, participativa, práctica, abierta y flexible en los contenidos, especialmente cuando está adaptada a sus intereses y necesidades, es socializadora y potenciadora del trabajo de grupo, fomenta la relación entre los individuos, y entre ellos y la sociedad, e incide en una mejora de la calidad de vida, a la par que aprovecha su experiencia vital y utiliza su caudal de conocimientos, posibilitando la actividad y la relación intergeneracional. Los estudiantes mayores muestran preferencia por un aprendizaje sosegado, en el que valoran el disfrute de la lectura, la reflexión sobre los contenidos de las diferentes asignaturas, el debate acerca de los temas tratados y la complementariedad entre las enseñanzas

4. Frankl, Víctor (1997): *El hombre en busca del sentido último*. Barcelona: Paidós, p. 185.

5. Lemieux, A. (2005): *Gerontagogy beyond words: a reality*. Quebec: Éditions Nouvelles y Sánchez, M. (1996): "La semántica de la terminología en la educación de los mayores: la gerontagogía", en García, J. (coord.): *Jornadas sobre Personas Mayores y Educadores Sociales*. Granada: Grupo Editorial Universitario.



És clar que el col·lectiu dels estudiants grans és molt heterogeni —més fins i tot, per un simple motiu demogràfic, que el dels estudiants que accedeixen als estudis universitaris amb la majoria d'edat—. La seua diversitat constitueix una riquesa que convé no desaproveitar, però que d'entrada planteja un repte difícil d'abordar en la mesura que no és senzill aconseguir un col·lectiu tan heterogeni, en el qual hi ha raons tan diverses per a inscriure's en els programes universitaris.⁶ Les investigacions que s'han dut a terme sobre els motius dels majors per a participar en els programes universitaris assenyalen entre els més rellevants la voluntat d'adquirir nous coneixements i habilitats o de completar una formació deixada a mitjan camí, la lluita contra la soledat i l'aïllament i el desig de crear nous llaços socials, la voluntat de resistir a l'envelliment mitjançant la mobilització de les facultats intel·lectuals i la comprensió del món contemporani, l'enriquiment i l'estimulació del pensament amb vista a desenvolupar una nova personalitat, la voluntat de continuar actiu i d'aportar alguna cosa a la societat per un compromís individual o un treball de grup, i fins i tot la simple recerca d'un entreteniment, d'oci intel·lectual, o el mer interès per un tema concret.⁷ Tot això permet constatar que la universitat proporciona als majors un mitjà d'integració en la vida activa, una acció perquè mantinguem una activitat significativa i, finalment, una inserció en un lloc privilegiat de relació, la universitat. No hi ha dubte que a través dels cursos en la universitat els majors poden satisfer la seua curiositat intel·lectual i el seu interès per la cultura gràcies a continguts adequats a les seues inquietuds, però que l'èxit d'aquests programes depèn no poc de la seua capacitat d'oferir-los oportunitats per a la integració social i la relació intergeneracional.⁸ No es tracta de proporcionar només informació que ajude els majors a combatre els efectes de l'envelliment, sinó d'oferir-los coneixements i implicar-los en activitats que afavorisquen la seua creativitat, la seua expressivitat, i sobretot que els ajuden a sentir-se actius, contribuint a la millora de la seua qualitat de vida i a l'envelliment productiu, en el sentit de "cualquier actividad, pagada o

6. Lemieux, A. (1997): *Los programas universitarios para mayores: enseñanza e investigación*. Madrid: IMSERSO i Yuni, J. A.: "Optimización del desarrollo personal mediante la intervención educativa en la adultez y la vejez", tesi doctoral inèdita (Universitat de Granada, 1999).

7. En el cas específic del programa universitari per a gent gran de la Universitat de València La Nau Gran, quan els estudiants van ser interrogats sobre els motius pels quals acudien a les aules, no es referiren a una sola raó: les motivacions eren nombroses i relatives a múltiples dimensions, encara que podríem dir que les principals eren la curiositat intel·lectual (interès d'aprendre i adquirir coneixements), continuar estant actiu, mantenir i incrementar les relacions socials i millorar la qualitat de vida. Vid. Montoro, J., Pinazo, S. i Tortosa, M. A. (2006, en premsa): "Motivaciones y expectativas de los estudiantes mayores de 55 años en los programas universitarios", *Revista Española de Geriátria y Gerontología*.

8. De moment, la intergeneracionalitat fa referència al fet que persones de distintes generacions compartisquen espais, aules, assignatures i professors, etc., però encara queda molt per fer per a explotar aquesta comunitat de generacions fins a aconseguir el que Peter Jarvis ha denominat "la universitat de totes les edats en una societat de l'aprenentatge".



6. Lemieux, A. (1997) : *Los programas universitarios para mayores: enseñanza e investigación*. Madrid: IMSERSO i Yuni, J. A.: "Optimización del desarrollo personal mediante la intervención educativa en la adultez y la vejez", tesis doctoral inédita (Universidad de Granada, 1999).

7. En el caso específico del programa universitario para mayores de la Universitat de València La Nau Gran, cuando los estudiantes fueron interrogados sobre el motivo por el que acudían a las aulas, no aludieron a una sola razón: las motivaciones fueron numerosas y referidas a múltiples dimensiones, aunque podríamos decir que las principales fueron la curiosidad intelectual (interés de aprender y adquirir conocimientos), seguir estando activo, mantener e incrementar las relaciones sociales y mejorar la calidad de vida. Vid. Montoro, J., Finazo, S. y Tortosa, M. A. (2006, en prensa): "Motivaciones y expectativas de los estudiantes mayores de 55 años en los programas universitarios", *Revista Española de Geriatría y Gerontología*.

8. De momento, lo intergeneracional se refiere al hecho de que personas de distintas generaciones compartan espacios, aulas, asignaturas y profesores, etc., pero queda aún mucho por hacer para explotar esta comunidad de generaciones hasta conseguir lo que Peter Jarvis ha denominado "la universidad de todas las edades en una sociedad del aprendizaje".

regladas y los seminarios complementarios con los que pueden profundizar en su formación.

Es claro que el colectivo de los estudiantes mayores es muy heterogéneo —más incluso, por un simple motivo demográfico, que el de los estudiantes que acceden a los estudios universitarios con la mayoría de edad—. Su diversidad constituye una riqueza que conviene no desaprovechar, pero que de entrada plantea un reto difícil de abordar en la medida en que no es sencillo contentar a un colectivo tan heterogéneo, en el que hay razones tan diversas para inscribirse en los programas universitarios.⁶ Las investigaciones que se han llevado a cabo sobre los motivos de los mayores para participar en los programas universitarios señalan entre los más relevantes la voluntad de adquirir nuevos conocimientos y habilidades o de completar una formación dejada a medio camino, la lucha contra la soledad y el aislamiento y el deseo de crear nuevos lazos sociales, la voluntad de resistir al envejecimiento mediante la movilización de las

facultades intelectuales y la comprensión del mundo contemporáneo, el enriquecimiento y la estimulación del pensamiento con vistas a desarrollar una nueva personalidad, la voluntad de seguir activo y de aportar algo a la sociedad por compromiso individual o un trabajo de grupo, e incluso la simple búsqueda de un entretenimiento, de ocio intelectual, o el mero interés por un tema concreto.⁷ Todo ello permite constatar cómo la universidad proporciona a los mayores un medio de integración en la vida activa, una acción para mantener una actividad significativa y, por último, una inserción en un lugar privilegiado de relación, la universidad. No cabe duda de que a través de los cursos en la universidad los mayores pueden satisfacer su curiosidad intelectual y su interés por la cultura merced a contenidos adecuados a sus inquietudes, pero que el éxito de estos programas depende no poco de su capacidad de brindar oportunidades para la integración social y la relación intergeneracional.⁸ No se trata de proporcionar sólo información que ayude a los mayores a combatir los efectos

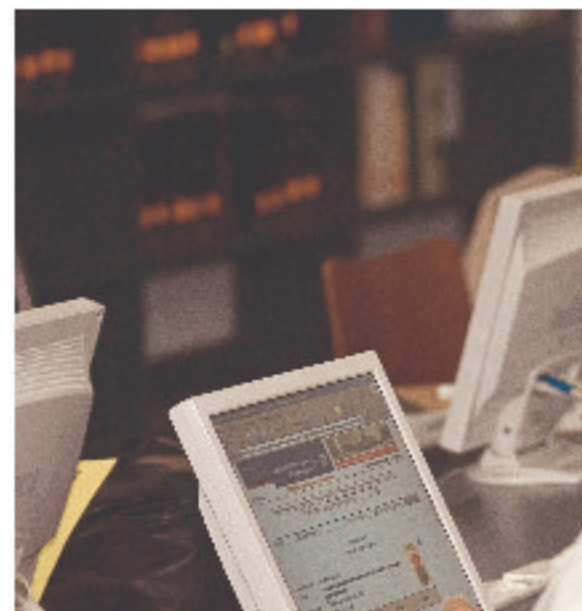


no, realizada por una persona mayor que produce bienes y servicios o que desarrolla la capacidad de producirlos.⁹

I què reserva el futur per als programes universitaris per a la gent gran? Els sociòlegs ja fa temps que ens avisen que el tipus d'alumne major que vindrà a les nostres aules dins d'uns deu o quinze anys serà distint qualitativament parlant: tindrà uns nivells previs de formació més elevats —amb un percentatge de diplomats i llicenciats molt superior—, tindrà un millor accés als béns materials i culturals, disposarà de més capacitat per a portar les regnes del seu propi aprenentatge i acreditarà un coneixement superior de l'ús i de les potencialitats de les noves tecnologies.

Davant d'aquest nou tipus d'alumne, quins hauran de ser, quan arribe aquell moment, les opcions que la universitat els ofereixca? No cal dir que ja sabem que en un futur no molt llunyà ja no n'hi haurà prou amb posar en marxa uns cursos de cultura general amb què calmar el desig de seure per primera vegada a les aules universitàries d'una generació que en el seu moment no ho va poder fer, ja que quan els nascuts en els anys cinquanta comencen a traspassar l'edat de la jubilació començarem a trobar-nos cada vegada més majors que desitgen tornar a la universitat després d'haver-hi passat ja en l'època d'expansió dels setanta. Els programes universitaris per a majors no es podran tampoc conformar a atorgar-los un primer reconeixement al seu dret a l'educació formal superior i, per descomptat, no podran ser, de cap manera, programes amb fins assistencials o caritatius.

En aquest sentit, no és difícil predir que, a mesura que els destinataris dels programes universitaris per a majors es transformen en un públic cada vegada més crític i exigent amb la formació que se'ls proporciona, els únics programes que eixiran realment endavant seran els que



9. Caro, F.G. i Sánchez, M. (2005): "Envejecimiento productivo. Concepto y factores explicativos", en Pinazo, S. i Sánchez, M.: *Gerontología: actualización, innovación y propuestas*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.



9. Caro, F.G. i Sánchez, M. (2005): "Envejecimiento productivo. Concepto y factores explicativos", en Pinazo, S. y Sánchez, M.: *Gerontología: actualización, innovación y propuestas*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.

del envejecimiento, sino de brindarles conocimientos e implicarles en actividades que favorezcan su creatividad, su expresividad, y sobre todo que les ayuden a sentirse activos, contribuyendo a la mejora de su calidad de vida y al envejecimiento productivo, entendido éste como "cualquier actividad, pagada o no, realizada por una persona mayor que produce bienes y servicios o que desarrolla la capacidad de producirlos".

¿Y qué reserva el futuro para los programas universitarios para mayores? Los sociólogos llevan ya tiempo avisándonos de que el tipo de alumno mayor que vendrá a nuestras aulas dentro de unos diez o quince años será distinto cualitativamente hablando: tendrá unos niveles previos de formación más elevados —con un porcentaje de diplomados y licenciados mucho mayor—, contará con un mejor acceso a los bienes materiales y culturales, dispondrá de mayor capacidad para tomar las riendas de su propio aprendizaje y acreditará un mayor conocimiento del uso y las potencialidades de las nuevas tecnologías.

Ante este nuevo tipo de alumno, ¿cuáles deberán ser, cuando llegue ese momento, las opciones que la universidad les ofrezca? Desde luego, ya sabemos que en un futuro no muy lejano ya no bastará con poner en marcha unos cursos de cultura general con los que calmar el deseo de sentarse por primera vez en las aulas universitarias de una generación que en su momento no pudo hacerlo, ya que cuando los nacidos en los cincuenta comiencen a traspasar la edad de la jubilación empezaremos a encontrarnos cada vez con más mayores que desean volver a la universidad después de haber pasado ya por ella en la época de expansión de los setenta. Los programas universitarios para mayores no podrán tampoco conformarse con otorgarles un primer reconocimiento a su derecho a la educación formal superior y, desde luego, no podrán ser, en modo alguno, programas con fines asistenciales o caritativos.

En este sentido, no es difícil predecir que, a medida que los destinatarios de los programas universitarios para



siguen capaços d'acreditar la seua voluntat de contribuir a la consecució d'objectius externs als mateixos subjectes, d'implicació i de participació social.

I aquest —pense— és el repte que tenim els encarregats de gestionar els programes universitaris per a la gent gran: que el pas per la universitat contribuïska i es plantege no sols com una manera de millorar la qualitat de vida d'uns quants majors (els nostres estudiants), sinó que d'aquest pas es beneficie també la resta dels membres de la comunitat en què s'insereixen. Parlem de capacitar els majors que passen per les aules perquè contribuïsqen al benestar de les comunitats en què viuen, atenent els seus problemes i necessitats; d'ajudar-los a convertir-se —per utilitzar una expressió col·loquial— en "part de la solució", quan encara són molts els que els veuen només com a "part del problema". Per a aconseguir-ho, les opcions són infinites: participar en projectes d'investigació per a analitzar i intervenir en problemes socials, prendre part en programes que preparen per a la jubilació, col·laborar com a mentors o tutors en programes intergeneracionals amb menors en situació de risc, participar en programes de voluntariat intergeneracionals amb col·lectius més desfavorits, etcètera. I si algú pensa encara que estem fantasiejant, convindria apuntar que algunes d'aquestes experiències són ja una realitat.¹⁰

En aquest procés, el programa universitari per a majors de 55 anys de la Universitat de València La Nau Gran es troba —estimem— excel·lentment posicionat. A pesar que encara no ha complit la seua primera dècada de vida, la Nau Gran és ja un programa que destaca entre els del seu entorn més pròxim per la seua multidisciplinarietat, la seua intergeneracionalitat, la seua flexibilitat i la seua acreditada capacitat per a desplegar-se en tot tipus d'iniciatives formatives per als majors, que van des d'exposicions fins a excursions, des de clubs de lectura i escriptura fins a cursets monogràfics, des de cicles de conferències fins a activitats de voluntariat.

10. Caro, F. G. (2002): "Educación de personas mayores: desarrollando habilidades en investigación social aplicada", en Sáez, J. (ed.): *Pedagogía social y programas intergeneracionales: educación de personas mayores*. Màlaga: Ediciones Aljibe.



10. Caro, F. G. (2002): "Educación de personas mayores: desarrollando habilidades en investigación social aplicada", en Sáez, J. (ed.): *Pedagogía social y programas intergeneracionales: educación de personas mayores*. Málaga: Ediciones Aljibe.

mayores se transformen en un público cada vez más crítico y exigente con la formación que se les proporcione, los únicos programas que saldrán realmente adelante serán los que sean capaces de acreditar su voluntad de contribuir al logro de objetivos externos a los propios sujetos, de implicación y participación social.

Y éste —pienso— es el reto que tenemos los encargados de gestionar los programas universitarios para mayores: que el paso por la universidad contribuya y se plantee no sólo como una manera de mejorar la calidad de vida de unos cuantos mayores (nuestros estudiantes), sino que de ese paso se beneficien también el resto de los miembros de la comunidad en la que se insertan. Hablamos de capacitar a los mayores que pasan por las aulas para que contribuyan al bienestar de las comunidades en las que viven, atendiendo a sus problemas y necesidades; de ayudarles a convertirse —por utilizar una expresión coloquial— en "parte de la solución", cuando todavía son muchos los que los ven sólo como "parte del

problema". Para ello las opciones son infinitas: participar en proyectos de investigación para analizar e intervenir en problemas sociales, tomar parte en programas que preparen para la jubilación, colaborar como mentores o tutores en programas intergeneracionales con menores en situación de riesgo, participar en programas de voluntariado intergeneracionales con colectivos más desfavorecidos, etcétera. Y si alguien piensa todavía que estamos fantaseando, convendría apuntar que algunas de estas experiencias son ya una realidad.¹⁰

En este proceso, el programa universitario para mayores de 55 años de la Universitat de València La Nau Gran se encuentra —estimamos— excelentemente posicionado. Pese a que aún no ha cumplido su primera década de vida, la Nau Gran es ya un programa que destaca entre los de su entorno más próximo por su multidisciplinariedad, su intergeneracionalidad, su flexibilidad y su acreditada capacidad para desdoblarse en todo tipo de iniciativas formativas para los mayores, que van

Allan Walker va escriure en 1999 que eren cinc els reptes a què havia de fer front una societat per a controlar amb èxit el seu propi procés d'envelliment: garantir la seguretat econòmica dels majors, mantenir la *solidaritat intergeneracional*, *combatre l'exclusió social* causada en virtut de la discriminació per raó d'edat, proporcionar atencions adequades a llarg termini per a aquestes persones en el context dels canvis que estan experimentant els models familiars i residencials i possibilitar que els majors puguin *participar en la societat com a ciutadans de ple dret*, buscant *nous rols i posicions* d'estatus adequats a la seua posició. Reptes que, en paraules novament de Walker, es resumien en un: passar de la implicació a l'*empowerment* dels majors, en especial dels més desfavorits. Sense por d'equivocar-nos, els programes universitaris per a la gent gran —entre els quals, la Nau Gran— han acreditat ja la seua capacitat per a contribuir a la consecució d'alguns d'aquests objectius, han demostrat la seua voluntat i la seua capacitat per a aconseguir l'objectiu —lloable, però insuficient— de tenir contents i entretinguts uns quants jubilats. Ara falta treballar de manera decisiva en la transformació del paper que els nostres majors poden jugar en la societat en què viuen, ajudant-los i capacitant-los per a assolir l'envelliment productiu.



desde exposiciones hasta excursiones, desde clubes de lectura y escritura hasta cursillos monográficos, desde ciclos de conferencias hasta actividades de voluntariado.

Allan Walker escribió en 1999 que eran cinco los retos a los que debía hacer frente una sociedad para controlar con éxito su propio proceso de envejecimiento: garantizar la seguridad económica de los mayores, mantener la *solidaridad intergeneracional*, *combatir la exclusión social* causada en virtud de la discriminación por razón de edad, proporcionar adecuados cuidados a largo plazo para estas personas en el contexto de los cambios que están experimentando los modelos familiares y residenciales y posibilitar que los mayores puedan *participar en la sociedad como ciudadanos de pleno derecho*, buscando *nuevos roles y posiciones* de estatus acordes a su posición. Retos que, en palabras nuevamente de Walker, se resumían en uno solo: pasar de la implicación al *empowerment* de los mayores, en especial de los más desfavorecidos. Sin temor a equivocarnos, los progra-

mas universitarios para mayores —y, entre ellos, la Nau Gran— han acreditado ya su capacidad para contribuir al logro de algunos de estos objetivos, han demostrado su voluntad y su capacidad para conseguir el objetivo —loable, pero insuficiente— de tener contentos y entretenidos a unos cuantos jubilados. Ahora falta trabajar de manera decisiva en la transformación del papel que a nuestros mayores les cabe jugar en la sociedad en la que viven, ayudándoles y capacitándolos para alcanzar el envejecimiento productivo.







la Nau Gran avança amb “veles e vents”

Sacramento Pinazo Hernandis | CAP D'INICIATIVES DE LA NAU GRAN | UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

—En fin, tu padre en la universidad. ¡Quién lo hubiera dicho!

José Luis Sampedro, *La sonrisa etrusca*

A mitjans de l'any 2003, des del nou equip rectoral que acabava d'assumir el govern de la Universitat de València se'm va fer arribar la proposta de dirigir el programa universitari per a majors de 55 anys que uns pocs anys abans havia iniciat el seu rumb amb el suggeridor nom de *La Nau Gran*. En la proposta degué pesar el fet que ja comptara amb alguna experiència donant classes a estudiants “sènior”, que em trobara codirigint un curs de postgrau en gerontologia i que haguera encaminat cap aquell concret àmbit científic una part substancial del meu

treball com a investigadora. En tot cas, en la meua decisió d'acceptar-la va pesar de manera decisiva el meu desig de comprometre'm amb una empresa que fins i tot vista des de fora semblava tremendament suggeridora i carregada de possibilitats, de complementar la dedicació acadèmica a la gerontologia amb la gestió directa d'un programa en aquest camp i la meua il·lusió per poder aportar alguna cosa a un projecte en el qual crec, com és el de la formació de les persones grans.

Ja embarcada en aquesta empresa, dirigir la Nau Gran em va obligar en primer



la Nau Gran avanza “amb veles e vents”

Sacramento Pinazo Herandis

CAP D'INICIATIVES DE LA NAU GRAN
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

—En fin, tu padre en la universidad. ¡Quién lo hubiera dicho!

José Luis Sampedro, *La sonrisa etrusca*

A mediados del año 2003, desde el nuevo equipo rectoral que acababa de asumir el gobierno de la Universitat de València se me hizo llegar la propuesta de dirigir el programa universitario para mayores de 55 años que unos pocos años antes había iniciado su singladura bajo el sugerente nombre de *La Nau Gran*. En la propuesta debió pesar el hecho de que ya contase con alguna experiencia dando clases a estudiantes “sénior”, que me hallase codirigiendo un curso de postgrado en gerontología y que hubiese encaminado hacia ese concreto ámbito científico una parte sustancial de mi trabajo como investigadora. En todo caso, en mi decisión de aceptarla pesó de manera decisiva mi deseo de comprometerme con una empresa que incluso vista desde fuera parecía tremendamente sugerente y cargada de posibilidades, de complementar la dedicación académica a la gerontología con la gestión directa de un programa en este campo y mi ilusión por poder aportar algo a un proyecto en el que creo, como es el de la formación de las personas mayores.

Ya embarcada en esta empresa, lo primero a lo que me obligó dirigir la Nau Gran fue a reflexionar muy detenidamente sobre el destino que queríamos dar a esta nave, el tipo

lloc a reflexionar molt detingudament sobre la destinació que volíem donar a aquesta nau, el tipus de persones que enrolaríem per a aquest viatge i la classe d'aparell que necessitaríem a bord. En altres termes, menys literaris: a preguntar-me què ensenyaríem, des de la universitat, a persones que no exercirien com a professionals quan isqueren de les aules; a indagar quin tipus de persones conformen aquell col·lectiu que, sense més precisions, denominem *majors* (?); i a aventurar de quina manera una universitat pensada i organitzada per a un públic molt diferent podria ser útil a aquests estudiants tan peculiars.

Respecte a la primera qüestió, no tinc cap dubte que és possible aprendre —i també educar— de cap a cap de tota una vida, com molt gràficament revelen les expressions, que en bona mesura defineixen tota la nostra raó de ser,

lifelong learning i *lifewide learning*. Com ha posat de manifest la Comissió Europea en el seu memoràndum sobre la qüestió, "l'aprenentatge permanent considera tot l'aprenentatge com un procés continu i ininterromput durant tot el cicle vital".¹ O, si es prefereix, en els termes més precisos que utilitza l'Agència Nacional d'Educació de Suècia: "Quan diem que l'aprenentatge permanent es realitza 'al llarg de la vida' (*lifelong learning*) usem un concepte temporal: s'aprèn mentre es viu, ja siga de manera continuada o periòdica. Una expressió com 'a l'ample de la vida' (*lifewide learning*) podria caracteritzar de forma molt gràfica l'amplitud de l'aprenentatge que es pot dur a terme en múltiples àmbits de la nostra vida i en qualsevol de les seues etapes."²

Quant a la segona de les qüestions, el tracte quotidià que immediatament



1. *Memorandum on Lifelong learning*, Comissió de les Comunitats Europees, Brussel·les, 30-10-2000, p. 8.

2. *Lifelong learning and Lifewide learning*, Agència Nacional d'Educació, Estocolm, gener 2000.



de personas a las que íbamos a enrollar para este viaje y la clase de aparejo que nos iba a hacer falta subir a bordo. En otros términos, menos literarios: a preguntarme qué íbamos a enseñar, desde la universidad, a personas que no iban a ejercer como profesionales una vez salieran de las aulas; a indagar en torno a qué tipo de personas conforman ese colectivo al que, sin mayores precisiones, denominamos *mayores* (?); y a aventurar de qué modo una universidad pensada y organizada para un público muy diferente iba a poder ser útil a estos tan peculiares estudiantes.

Con respecto a la primera cuestión, no me cabe ninguna duda de que es posible aprender —y también educar— a lo largo y ancho de toda una vida, como muy gráficamente revelan las expresiones, que en buena medida definen toda nuestra razón de ser, *lifelong learning* y *lifewide learning*. Como ha puesto de manifiesto la Comisión

Europea en su memorándum sobre el particular, "el aprendizaje permanente considera todo el aprendizaje como un proceso continuo e ininterrumpido durante todo el ciclo vital". O, si se prefiere, en los términos más precisos que utiliza la Agencia Nacional de Educación de Suecia: "Cuando decimos que el aprendizaje permanente se realiza 'a lo largo de la vida' (*lifelong learning*) estamos usando un concepto temporal: se aprende mientras se vive, ya sea de forma continua o periódica. Una expresión como 'a lo ancho de la vida' (*lifewide learning*) podría caracterizar de forma muy gráfica la amplitud del aprendizaje que puede llevarse a cabo en múltiples ámbitos de nuestra vida y en cualquier etapa de ella".

En cuanto a la segunda de las cuestiones, el trato cotidiano que de inmediato empecé a tener con los estudiantes que ya estaban cursando sus estudios en la *Nau Gran*, y con los que paulatinamente

1. *Memorandum on Lifelong learning*, Comisión de las Comunidades Europeas, Bruselas, 30-10-2000, p.8.

2. *Lifelong learning and Lifewide learning*, Agencia Nacional de Educación, Estocolmo, enero 2000.



vaig començar a tenir amb els estudiants que ja estaven cursant estudis en la Nau Gran, i amb els que progressivament s'hi han anat incorporant, em va revelar sense cap mena de dubte que formar-se una idea prèvia dels majors com a grup i, sobretot, pensar que constitueixen un col·lectiu homogeni, que es pot tractar com un tot, representa un greu error i comporta el perill de caure en l'estereotip.¹ En alguns casos és cert que, amb l'edat, disminueixen algunes capacitats, com ara l'atenció sostinguda, la rapidesa d'execució o l'agilitat mental, i que com a conseqüència d'això els alumnes grans poden tardar més a reconèixer algú, a recordar una dada o a resoldre un problema; però ni aquesta pèrdua es manifesta en tots, ni apareix alhora, ni es desenvolupa amb la mateixa velocitat. És cert que amb l'envelliment augmenta la possibilitat de dependència i la vida en solitari, però cada vega-

da veiem més majors que arriben a edats considerables i que gaudeixen d'una excel·lent salut i viuen amb intensitat —no exempta de zel— la seua independència. És possible que, en alguns casos, amb l'edat es perda la il·lusió per aprendre coses noves i es caiga en la rutina, però no ho és menys que per a molts majors l'edat de jubilació obri una infinitat de nous horitzons i activa una curiositat que sovint els docents trobem a faltar en els estudiants més joves. És per això que el meu primer propòsit des de la direcció de la Nau Gran va ser —i ha continuat sent— fer possible que cada vegada més majors satisfacen a les aules de la Universitat de València aquella curiositat recuperada, aquell afany per emprendre nous viatges.

Pel que fa a la tercera de les qüestions a què adés em referia, des del moment que em vaig fer càrrec de la gestió del

3. Quan parlem d'imatge social de la vellesa ens referim tant a les actituds que tenen els altres cap a les persones grans (estereotips, prejudicis, conducta discriminatòria) com a l'autoimatge. Perquè totes aquestes imatges estan estretament relacionades, fins al punt d'arribar a ser dependents entre si. J. L. Pinillos (*Una aproximación pluridisciplinar al entorno de la vejez*, 1994) ha afirmat respecte a la imatge que les persones grans tenen d'elles mateixes que "Uno acaba por ser lo que cree que es, y lo que cree que es depende muchas veces de lo que dicen que es, de lo que los demás están diciendo que es." Les persones grans com a grup, víctimes d'una discriminació que queda legitimada per l'estereotip, interioritzen aquestes imatges, cosa que afecta la seua autoestima i el seu benestar; o bé elaboren un altre tipus de defenses replençant-se sobre si mateixes, cosa que pot conduir-les a l'aïllament social i a la passivitat, com una mena de profecia autocomplida; o bé es tornen insegures i assumeixen el rol que s'espera d'elles, la qual cosa les transforma en ciutadans passius; o fins i tot es poden aferrar al passat com una manera de preservar intactes els seus valors o els seus records de temps millors. Aquesta afirmació assenyala la importància que té per a les persones grans la imatge de la vellesa que la societat, de manera genèrica, i les persones que les envolten, de manera particular, projecten sobre elles. Però a més, la imatge social creada sobre la vellesa tindrà una influència determinant sobre les actituds i els comportaments de tots aquells que d'una manera o una altra treballaran atenent les necessitats dels ancians, com és el cas dels gerontòlegs, geriatres, etc.: de com els tracten (com a persones amb molta experiència a transmetre i moltes coses a ensenyar o com a càrrega social) o de com els parlen (com a persones adultes que són o com si foren xiquets a qui cal parlar amb parla infantil o simplificada).



3. Al hablar de imagen social de la vejez nos estamos refiriendo tanto a las actitudes que tienen los demás hacia las personas mayores (estereotipos, prejuicios, conducta discriminatoria) como a la autoimagen. Porque todas estas imágenes están estrechamente relacionadas, hasta el punto de llegar a ser dependientes entre sí. J. L. Pinillos (*Una aproximación pluridisciplinar al entorno de la vejez*, 1994) ha afirmado con respecto a la imagen que las personas mayores tienen de sí mismas que "Uno acaba por ser lo que cree que es, y lo que cree que es depende muchas veces de lo que dicen que es, de lo que los demás están diciendo que es". Las personas mayores como grupo, víctimas de una discriminación que queda legitimada por el estereotipo, interiorizan estas imágenes, afectando así a su autoestima y a su bienestar; o bien elaboran otro tipo de defensas replegándose sobre sí mismas, lo cual les puede conducir al aislamiento social y a la pasividad, actuando como profecía autocumplida; o bien se vuelven inseguras, asumiendo el rol que se espera de ellas, transformándose en ciudadanos pasivos; o incluso pueden aferrarse al pasado como una manera de preservar sus valores intactos o sus recuerdos de tiempos mejores. Esta afirmación señala la importancia que tiene para la persona mayor la imagen de la vejez que la sociedad, de forma genérica, y las personas que la rodean, de forma particular, proyectan sobre ella. Pero además, la imagen social creada sobre la vejez tendrá una influencia determinante sobre las actitudes y comportamientos de todos aquellos que de una forma u otra van a trabajar atendiendo las necesidades de los ancianos, como es el caso de los gerontólogos, geriatras, etc.: de cómo les traten (como personas con mucha experiencia que transmitir y mucho que enseñar o como carga social) o de cómo les hablen (como personas adultas que son o como si fuesen niños a los que hay que hablar con habla infantil o simplificada).

se han ido incorporando a la misma, me reveló sin sombra de duda que formarse una idea previa de los mayores como grupo y, sobre todo, pensar que constituyen un colectivo homogéneo, al que es posible tratar como un todo, supone un grave error y encierra el peligro de caer en el estereotipo³. En algunos casos es cierto que, con la edad, disminuyen ciertas capacidades, como la atención sostenida, la rapidez de ejecución o la agilidad mental, y que como consecuencia de ello el alumno mayor puede tardar más en reconocer a alguien, en recordar un dato o en resolver un problema; pero ni esa pérdida se manifiesta en todos, ni aparece al mismo tiempo, ni se desarrolla con la misma velocidad. Es cierto que con el envejecimiento aumenta la posibilidad de dependencia y la vida en solitario, pero cada vez vemos más mayores que alcanzan edades considerables y que gozan de una excelente salud y viven con

intensidad —no exenta de celo— su independencia. Es posible que, en algunos casos, con la edad se pierda la ilusión por aprender nuevas cosas y se caiga en la rutina, pero no lo es menos que para muchos mayores la edad de jubilación abre un sinfín de nuevos horizontes y activa una curiosidad que a menudo los docentes echamos en falta en los estudiantes más jóvenes. Es por ello que mi primer propósito desde la dirección de la Nau Gran fue —y ha seguido siendo— el de hacer posible que cada vez más mayores satisfagan en las aulas de la Universitat de València esa curiosidad recuperada, ese afán por emprender nuevas singladuras.

Por lo que hace a la tercera de las cuestiones a las que antes me refería, desde el momento en que me hice cargo de la gestión del programa universitario para mayores de 55 años La Nau Gran, mantuve reuniones periódicas con los represen-



programa universitari per a majors de 55 anys La Nau Gran, vaig mantenir reunions periòdiques amb els representants dels estudiants del programa, vaig organitzar grups de discussió amb estudiants dels diferents itineraris i vaig convocar reunions amb els degans i vicedegans de les facultats en què s'imparteixen les —ara— 38 titulacions en què participen estudiants majors, amb els directors de departament més directament implicats i amb els professors que fins llavors havien sigut docents en la Nau Gran. Vaig escoltar els plantejaments de tots ells, vaig anotar les seues necessitats, vaig procurar entendre les seues inquietuds i vaig reflexionar molt sobre tot això. I, per si això no fóra prou, vaig llegir tot allò que va caure a les meues mans i que em vaig poder procurar sobre la formació de les persones grans; vaig acudir a tots aquells congressos nacionals i internacionals de programes universi-

taris per a majors de què vaig tenir notícia; vaig indagar juntament amb altres directors de programes sobre les seues experiències, els seus èxits i les seues mancances, i vaig abusar de l'amistat dels meus col·legues gerontòlegs —Juan i Mariano— interrogant-los sobre els seus punts de vista i plantejant-los els meus dubtes quotidians.

Tot això es va traduir en la decisió de plantejar a l'equip rectoral una sèrie d'ambiciosos canvis en els plans d'estudi i en l'estructura del programa que —vaig pensar— en millorarien el rendiment, i que van ser íntegrament acceptats i valorats positivament, en una mostra de confiança en els meus projectes de la qual encara estic agraïda. Des de llavors, han transcorregut ja quasi cinc anys, en els quals la Nau Gran ha crescut quantitativament i qualitativament.⁴ En aquest temps



4. Evolució del nombre d'estudiants en la Nau Gran, curs 1999-2000: 71; curs 2000-2001: 163; curs 2001-2002: 364; curs 2002-2003: 578; curs 2003-2004: 740; curs 2004-2005: 837; curs 2005-2006: 940; curs 2006-2007: 980.

tantes de los estudiantes del programa, organicé grupos de discusión con estudiantes de los diferentes itinerarios y convoqué reuniones con los decanos y vicedecanos de las facultades en las que se imparten las —ahora— 38 titulaciones en las que participan estudiantes mayores, con los directores de departamento más directamente implicados y con los profesores que hasta entonces habían sido docentes en la Nau Gran. Escuché los planteamientos de todos ellos, anoté sus necesidades, procuré entender sus inquietudes y reflexioné mucho sobre todo ello. Y, por si ello no bastara, leí cuanto cayó en mis manos y cuanto pude procurarme sobre la formación de las personas mayores; acudí a todos aquellos congresos nacionales e internacionales de programas universitarios para mayores de los que tuve noticia; indagué junto a otros directores de programas sobre sus experiencias, sus éxitos y sus carencias, y

abusé de la amistad de mis colegas gerontagogos —Juan y Mariano— interrogándoles sobre sus puntos de vista y planteándoles mis dudas cotidianas.

Todo ello se tradujo en la decisión de plantear al equipo rectoral una serie de ambiciosos cambios en los planes de estudio y en la estructura del programa que —pensé— mejorarían su rendimiento, y que fueron íntegramente aceptados y valorados positivamente, en lo que constituyó una muestra de confianza en mis proyectos de la que todavía estoy agradecida. Desde entonces, han transcurrido ya casi cinco años, en los que la Nau Gran ha crecido cuantitativa y cualitativamente hablando.⁴ En este tiempo hemos incrementado la oferta de asignaturas introductorias —las que se imparten de manera específica a los estudiantes del programa—, hemos incrementado el número de profesores implicados en su impartición, la oferta de asignaturas optativas y las de

4. Evolución del número de estudiantes en la Nau Gran, curso 1999-2000: 71; curso 2000-2001: 163; curso 2001-2002: 364; curso 2002-2003: 578; curso 2003-2004: 740; curso 2004-2005: 837; curso 2005-2006: 940; curso 2006-2007: 980.

hem incrementat l'oferta d'assignatures introductòries —les que s'imparteixen de manera específica als estudiants del programa—, hem incrementat el nombre de professors implicats en la seua impartició, l'oferta d'assignatures optatives i les de lliure elecció. També hem ampliat l'oferta formativa del programa posant en marxa cursos de curta durada al febrer (La Nau Gran d'Hivern) i juny (La Nau Gran d'Estiu), hem posat en marxa tres cicles de conferències de caràcter divulgatiu ("Temes d'actualitat en ciències", "Salut i qualitat de vida" i "Pensar la nostra societat") i tres dubs (un de narrativa, un altre de lectura i un altre de geògrafs i caminants), hem editat llibres, organitzat excursions i visitat museus. I, per fer possible tot això, hem signat acords de col·laboració i convenis amb diferents institucions (com ara la Societat Valenciana de Geriatria i Gerontologia, la Federació Valenciana

d'Aules per a la Tercera Edat o la Borsa de València), fins al punt que el nostre programa servirà de model per al Programa del Adulto Mayor que es realitzarà en la Universitat d'Antioquia (Colòmbia). I, com a complement necessari de tot això —encara que potser no excessivament visible—, hem continuat realitzant nombroses investigacions sobre la matèria,⁵ participant en congressos i acudint als fòrums en què es debat el futur de la formació de la gent gran.

Com es podrà comprovar —i el que acabe de transcriure és a penes un heterogeni recompte d'iniciatives despullat de tota descripció dels continguts i dels esforços que va costar posar-les en marxa— han sigut cinc anys intensíssims. Certament, és encara molt el que queda per fer perquè la Nau Gran estiga al nivell que els nostres majors mereixen i que



5. Vam començar amb el projecte d'investigació "Avaluació de la qualitat del programa per a majors de 55 anys La Nau Gran" (TP 219/03, 2003-2005), finançat pel Vicerectorat d'Investigació de la Universitat de València, i continuarem després amb dos projectes I+D (55/05, 2005-2006: "Avaluació de programes universitaris per a gent gran: motivacions, dificultats i contribucions a la qualitat de vida"; i 55/06, 2006-2007: "Seguiment longitudinal de l'avaluació de programes universitaris per a persones grans") finançats per l'IMSERSO i que realitzem en col·laboració amb altres universitats de la xarxa Joan Lluís Vives.



libre elección. También hemos ampliado la oferta formativa del programa poniendo en marcha cursos de corta duración en febrero (La Nau Gran d'Hivern) y junio (La Nau Gran d'Estiu), hemos puesto en marcha tres ciclos de conferencias de cariz divulgativo ("Temas de actualidad en ciencias", "Salud y calidad de vida" y "Pensar nuestra sociedad") y otros tres clubes (uno de narrativa, otro de lectura y otro de geógrafos y caminantes), hemos editado libros, organizado excursiones y visitado museos. Y, para hacer posible todo ello, hemos firmado acuerdos de colaboración y convenios con diferentes instituciones (como la Sociedad Valenciana de Geriatria y Gerontología, la Federación Valenciana de Aulas para la Tercera Edad o la Bolsa de Valencia), hasta el punto de que nuestro programa va a servir de modelo para el Programa del Adulto Mayor que se realizará en la Universidad de Antioquia (Colombia). Y, como com-

plemento necesario de todo ello —aunque quizás no excesivamente visible—, hemos seguido realizando numerosas investigaciones sobre la materia,⁵ participando en congresos y acudiendo a los foros en los que se debate el futuro de la formación de los mayores.

Como se podrá comprobar —y el que acabo de transcribir es apenas un abigarrado recuento de iniciativas ayuno de toda descripción de sus contenidos y de los esfuerzos que costó ponerlas en marcha— han sido cinco intensísimos años. Ciertamente, es aún mucho lo que queda por hacer para que la Nau Gran esté al nivel que nuestros mayores merecen y que ambicionamos quienes la comandamos. Pero echar la vista atrás, siquiera sea por unos instantes, me obliga a reconocer lo honrada que me siento de haber podido estar al frente de un proyecto con una dimensión humana tan marcada. En especial, porque hacerlo me ha brindado

5. Comenzamos con el proyecto de investigación "Evaluación de la calidad del programa para mayores de 55 años La Nau Gran" (TP 219/03, 2003-2005), financiado por el Vicerrectorado de Investigación de la Universitat de València, para continuar después con dos I+D (55/05, 2005-2006: "Evaluación de programas universitarios para mayores: motivaciones, dificultades y contribuciones a la calidad de vida"; y 55/06, 2006-2007: "Seguimiento longitudinal de la evaluación de programas universitarios para personas mayores") financiados por el IMSERSO y que realizamos en colaboración con otras universidades de la red Joan Lluís Vives.



ambicionem els qui la governem. Però girar la vista enrere, encara que només siga per uns instants, m'obliga a reconèixer que em sent molt honorada d'haver pogut estar al front d'un projecte amb una dimensió humana tan marcada. En especial, perquè fer-ho m'ha donat l'oportunitat de conèixer gent molt diversa, amb històries de vida francament impressionants, de les quals he après molt com a educadora, que m'han enriquit infinitament com a persona, i a la qual només espere haver sigut capaç de tornar un poc de tot això a través del meu treball i del de la resta dels professors de la Nau Gran. Ara que les edats dels meus estudiants oscil·len entre els divuit i els huitanta-huit anys, em sent molt més realitzada com a docent i molt més completa com a persona.

Deia Ciceró que "el vell no fa les mateixes coses que els joves. Però fa coses

majors i millors. Les coses grans no es fan amb les forces, o la rapidesa, o l'agilitat del cos, sinó mitjançant el consell, l'autoritat i l'opinió; coses de què la vellesa no sols no està òrfena sinó que fins i tot sol incrementar-les".

Tractar amb els majors —amb aquells majors plens de vida i de projectes que cada any s'embarquen en la Nau Gran— m'ha permès constatar que, lluny de ser vestigis del passat, els majors constitueixen una part importantíssima del nostre present, i fins i tot del nostre futur.

Cuidar d'ells constitueix el nostre deure; aprendre d'ells és el nostre privilegi.



6. Marc Tul·li Ciceró, *De Senectute*.



la oportunidad de conocer a gentes muy diversas, con historias de vida francamente impresionantes, de las que he aprendido mucho como educadora, que me han enriquecido infinitamente como persona, y a las que sólo espero haber sido capaz de devolverles algo de todo ello a través de mi trabajo y el del resto de los profesores de la Nau Gran. Ahora que las edades de mis estudiantes oscilan entre los dieciocho y los ochenta y ocho años, me siento mucho más realizada como docente y mucho más completa como persona.

Decía Cicerón que «el viejo no hace las mismas cosas que los jóvenes. Pero hace cosas mayores y mejores. Las cosas grandes no se hacen con las fuerzas, o la rapidez, o la agilidad del cuerpo, sino mediante el consejo, la autoridad y la opinión; cosas de las que la vejez no sólo no está huérfana sino que incluso suele acrecentarlas».

Tratar con los mayores —con esos mayores llenos de vida y de proyectos que cada

año se embarcan en la Nau Gran— me ha permitido constatar que, lejos de ser vestigios del pasado, los mayores constituyen una parte importantísima de nuestro presente, y hasta de nuestro futuro.

Cuidar de ellos constituye nuestro deber; aprender de ellos es nuestro privilegio.









traçant senders, creuant itineraris (...caminant per la vida)

Mariluz Marco Aledo i Celedonia Igual Camacho

CAPS D'ITINERARI DE LA NAU GRAN* | UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Quan una persona de més de 55 anys s'acosta a la Nau Gran, no sols vol conèixer i viure el món universitari per dins. Generalment, són persones amb moltes inquietuds, amb ganes d'aprendre i que no deixen de qüestionar-se per què passen les coses. En definitiva, es tracta de persones que continuen caminant per la vida buscant respostes a les preguntes que la mateixa vida els ha anat plantejant i que continuen tenint la curiositat sobre allò que es va desitjar de jove, aquella vocació d'advocat, metge, historiador, químic, etc., que no es va poder realitzar per motius i circumstàncies molt diversos.

Com a professors, l'experiència de fer classes a alumnes de més de 55 anys en la Nau Gran ens ha reconciliat amb el nostre paper de docents a la universitat. No hi ha professor que participe en la docència o organització del programa de la Nau Gran que no estiga content i satisfet amb el treball realitzat i amb l'oportunitat de trobar alumnes alhora exigents i participatius que arriben al món universitari amb un notable bagatge personal, professional i cultural, i amb un desig genuí, quasi una necessitat, d'aprendre.

* En representació dels caps d'itinerari i coordinadors de la Nau Gran.





trazando senderos, cruzando itinerarios (...caminando por la vida)

Mariluz Marco Aledo y Celedonia Igual Camacho

JEFES DE ITINERARIO DE LA NAU GRAN* | UNIVERSITAT DE VALÈNCIA



Cuando una persona de más de 55 años se acerca a la Nau Gran, no sólo quiere conocer y vivir el mundo universitario por dentro. Por lo general, son personas con muchas inquietudes, con ganas de aprender y que no dejan de cuestionarse por qué pasan las cosas. En definitiva, se trata de personas que siguen caminando por la vida buscando respuestas a las preguntas que la vida misma les ha ido planteando y que siguen teniendo la curiosidad sobre aquello que se deseó de joven, aquella vocación de abogado, médico, historiador, químico, etc., que no se pudo realizar por muy diversos motivos y circunstancias.

Como profesores, la experiencia de dar clases a alumnos mayores de 55 años en la Nau Gran nos ha reconciliado con nuestro papel de docentes en la universidad. No hay profesor que participe en la docencia u organización del programa de la Nau Gran que no esté contento y satisfecho con el trabajo realizado y con la oportunidad

* En representación de los jefes de itinerario y coordinadores de la Nau Gran.



Per satisfer aquestes necessitats, no sols de coneixements generals, sinó també de més específics, es dissenya el programa de la Nau Gran organitzat en itineraris especialitzats, que compleixen l'objectiu de concentrar l'estudi en una determinada àrea de coneixement que permeta una certa especialització. N'hi ha set, i es reparteixen en els tres campus.

· *Campus de Blasco Ibàñez*

- Itinerari d'Història de l'Art
- Itinerari de Geografia i Història
- Itinerari d'Humanitats
- Itinerari de Psicologia
- Itinerari de Ciències de la Salut

· *Campus de Tarongers*

- Itinerari de Ciències Socials, Econòmiques i Jurídiques

· *Campus de Burjassot*

- Itinerari de Ciències Bàsiques

Aquests itineraris abracen les àrees més importants d'estudi i investigació de la Universitat de València, des de les Ciències Experimentals fins a les Ciències Socials, passant per les Humanitats i la Sanitat. Cadascun d'aquests itineraris està format per un conjunt de matèries introductòries obligatòries, específiques per als alumnes de la Nau Gran, que es completen amb optatives de les titulacions afins, totes impartides per professors de la Universitat de València.





de encontrar alumnos al tiempo exigentes y participativos que llegan al mundo universitario con un notable bagaje personal, profesional y cultural, y con un deseo genuino, casi una necesidad, de aprender.

Para satisfacer estas necesidades, no sólo de conocimientos generales, sino también de aquellos más específicos, se diseña el programa de la Nau Gran organizado en itinerarios especializados. Estos itinerarios cumplen el objetivo de concentrar el estudio en una determinada área de conocimiento que permita una cierta especialización. Los itinerarios son siete y se reparten en los tres campus.

- *Campus de Blasco Ibáñez*
 - Itinerario de Historia del Arte
 - Itinerario de Geografía e Historia
 - Itinerario de Humanidades
 - Itinerario de Psicología
 - Itinerario de Ciencias de la Salud
- *Campus de Tarongers*
 - Itinerario de Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas
- *Campus de Burjassot*
 - Itinerario de Ciencias Básicas

En ellos se recogen las áreas más importantes de estudio e investigación de la Universitat de València, desde las Ciencias Experimentales hasta las Ciencias Sociales, pasando por las Humanidades y la Sanidad. Cada uno de estos itinerarios está formado por un conjunto de materias introductorias obligatorias, específicas para los alumnos de la Nau Gran, que se completan con optativas de las titulaciones afines, todas ellas impartidas por profesores de la Universitat de València.

Las materias introductorias que se imparten en cada uno de los itinerarios se detallan a continuación:



Les matèries introductòries que s'imparteixen en cadascun dels itineraris es detallen a continuació:

Itinerari d'Història de l'Art: Prehistòria de l'Art, Història de l'Art Antic, Història de l'Art Medieval, Història de l'Art del Renaixement, Història de l'Art del Segle XIX, Història de l'Art Barroc, Història del Cinema, Història de l'Art del Segle XX, Història de la Música.

Itinerari de Geografia i Història: Prehistòria, Història Antiga, Història Medieval, Història Moderna, Història Contemporània, El Món Actual, Geografia Física, Geografia Humana, Geografia Regional.

Itinerari d'Humanitats: Lingüística i Comunicació, Taller de lectura, Taller d'Expressió Oral, Taller d'Esriptura, Els Gèneres Literaris, Literatura i Cultura Clàssiques, Fonaments de Filosofia (I i II), Història de la Filosofia (I i II), Història del Cinema, Història de la Música, Grans Obres de la Literatura Espanyola i Catalana, Història Antiga i Medieval, Història de l'Art Antic i Medieval, Història de l'Art xv i xvi, Història de l'Art XIX i XX, Història Moderna i Contemporània, Grans Obres de la Literatura Universal, Geografia General, Filosofia Moral, Estètica.

Itinerari de Psicologia: Introducció a la Psicologia: Perspectiva Històrica, Introducció a la Psicobiologia, Fonaments de Psicobiologia, Psicobiologia dels Trastorns Mentals, Psicologia Evolutiva i de l'Educació, Psicologia de l'Educació en Infants amb Necessitats Educatives Especials, Processos Psicològics Bàsics, Desenvolupament Adult, Avaluació Psicològica, Psicologia de la Personalitat, Introducció a la Psicopatologia i a la Psicoteràpia, Psicologia Social, Psicologia dels Grups i de les Organitzacions.

Itinerari de Ciències de la Salut: Causes i Mecanismes de la Malaltia, Anatomia, Fisiologia General, Primers Auxilis, Patologia de la Maduresa, Cures d'Infermeria, Fisioteràpia, Fonaments Biològics de la Conducta, Promoció d'Estils de Vida Saludables, Nutrició i Dietètica, Odontologia, Podologia, Farmacologia.





Itinerario de Historia del Arte: Prehistoria del Arte, Historia del Arte Antiguo, Historia del Arte Medieval, Historia del Arte del Renacimiento, Historia del Arte del Siglo XIX, Historia del Arte Barroco, Historia del Cine, Historia del Arte del Siglo XX, Historia de la Música.

Itinerario de Geografía e Historia: Prehistoria, Historia Antigua, Historia Medieval, Historia Moderna, Historia Contemporánea, El Mundo Actual, Geografía Física, Geografía Humana, Geografía Regional.

Itinerario de Humanidades: Lingüística y Comunicación, Taller de lectura, Taller de Expresión Oral, Taller de Escritura, Los Géneros Literarios, Literatura y Cultura Clásicas, Fundamentos de Filosofía (I y II), Historia de la Filosofía (I y II), Historia del Cine, Historia de la Música, Grandes Obras de la Literatura Española y Catalana, Historia Antigua y Medieval, Historia del Arte Antiguo y Medieval, Historia del Arte XV y XVII, Historia del Arte XIX y XX, Historia Moderna y Contemporánea, Grandes Obras de la Literatura Universal, Geografía General, Filosofía Moral, Estética.

Itinerario de Psicología: Introducción a la Psicología: Perspectiva Histórica, Introducción a la Psicobiología, Fundamentos de Psicobiología, Psicobiología de los Trastornos Mentales, Psicología Evolutiva y de la Educación, Psicología de la Educación en Niños con Necesidades Educativas Especiales, Procesos Psicológicos Básicos, Desarrollo Adulto, Evaluación Psicológica, Psicología de la Personalidad, Introducción a la Psicopatología y a la Psicoterapia, Psicología Social, Psicología de los Grupos y de las Organizaciones.

Itinerario de Ciencias de la Salud: Causas y Mecanismos de la Enfermedad, Anatomía, Fisiología General, Primeros Auxilios, Patología de la Madurez, Cuidados de Enfermería, Fisioterapia, Fundamentos Biológicos de la Conducta, Promoción de Estilos de Vida Saludables, Nutrición y Dietética, Odontología, Podología, Farmacología.

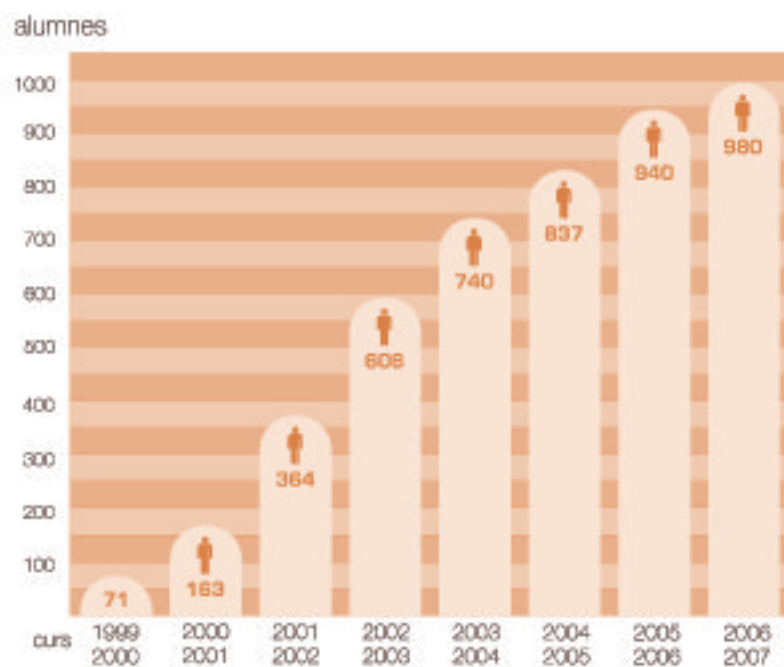
Itinerario de Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas: Introducción al Derecho, Derecho Público, Derecho Privado, Derecho del Trabajo y Seguridad Social,



Itinerari de Ciències Socials, Econòmiques i Jurídiques: Introducció al Dret, Dret Públic, Dret Privat, Dret del Treball i Seguretat Social, Sociologia, Treball Social, Psicologia Social, Introducció a l'Economia, Política Econòmica, Economia del Sector Públic.

Itinerari de Ciències Bàsiques: Introducció a la Física, Introducció a la Biologia Molecular, Introducció a les Matemàtiques, Introducció a la Química, Química dels Medicaments, Geometria Bàsica, Mineralogia Aplicada

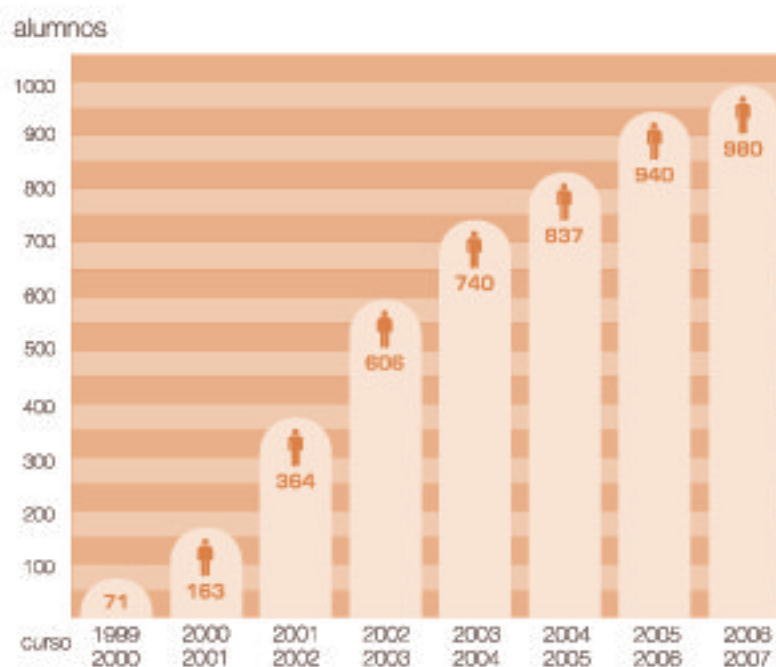
En resum, un total de 144 professors de la Universitat de València participen en aquest gran projecte que és la Nau Gran impartint 82 assignatures introductòries. Des dels seus inicis en el curs 1999/2000, facultats i escoles universitàries, un total de 38 titulacions, han estat implicades en la docència de la Nau Gran, aportant-hi 400 assignatures optatives i 55 matèries de lliure elecció.



Sociología, Trabajo Social, Psicología Social, Introducción a la Economía, Política Económica, Economía del Sector Público.

Itinerario de Ciencias Básicas: Introducción a la Física, Introducción a la Biología Molecular, Introducción a las Matemáticas, Introducción a la Química, Química de los Medicamentos, Geometría Básica, Mineralogía Aplicada.

En resumen, un total de 144 profesores de la Universitat de València participan impartiendo 82 asignaturas introductorias en este gran proyecto que es la Nau Gran. Desde sus inicios en el curso 1999/2000, facultades y escuelas universitarias, un total de 38 titulaciones, han estado implicadas en la docencia de la Nau Gran, aportando 400 asignaturas optativas y 55 materias de libre elección.



L'èxit en la societat valenciana de la Nau Gran queda reflectit en l'evolució de les dades sobre estudiants i en el desenvolupament i la implantació dels diferents itineraris. La Universitat de València ha anat responent any rere any a la demanda d'aquests estudis.

El curs 1999/2000 s'inicia amb els itineraris d'Art, Geografia, Història, Psicologia, Filosofia i Filologia, i un total de 71 alumnes. El curs següent continua amb els mateixos itineraris i el total d'alumnes que participen en el primer i el segon curs és ja de 163.

En el curs 2001/2002 es produeix un ajust en els itineraris i se'n diversifica l'oferta. Els itineraris de Filologia i Filosofia queden integrats en un itinerari nou, el d'Humanitats. Els de Geografia i Història es fonen en un de sol, el de Geografia-Història i se n'ofereixen tres de nous, Ciències Bàsiques, Salut i Socials, Econòmiques i Jurídiques. Amb això la Nau Gran es va estendre a tots els campus de la Universitat de València. El total d'estudiants matriculats en la Nau Gran, en els diferents itineraris, en el curs 2005/2006 va pujar a 940. I la Nau Gran continua traçant senders...



El éxito en la sociedad valenciana de la Nau Gran queda reflejado en la evolución de los datos sobre estudiantes y en el desarrollo e implantación de los distintos itinerarios. La Universitat de València ha ido respondiendo año tras año a la demanda de estos estudios.

El curso 1999/2000 se inicia con los itinerarios de Arte, Geografía, Historia, Psicología, Filosofía y Filología, y un total de 71 alumnos. El curso siguiente continúa con los mismos itinerarios y el total de alumnos que participan en el primer y segundo curso es ya de 163.

En el curso 2001/2002 se produce un ajuste en los itinerarios, diversificándose la oferta. Los itinerarios de Filología y Filosofía quedan integrados en uno nuevo, Humanidades. Los de Geografía e Historia se funden en un solo itinerario, el de Geografía-Historia y se ofertan tres nuevos, Ciencias Básicas, Salud y Sociales, Económicas y Jurídicas. Con ello la Nau Gran se extendió a todos los campus de la Universitat de València. El total de estudiantes matriculados en la Nau Gran, en sus distintos itinerarios, en el curso 2005/2006 ascendió a 940. Y la Nau Gran sigue trazando senderos...



3

experiències de la Nau Gran
experiencias de la Nau Gran



la il·lustració sense fi: lectures de la modernitat tardana

Antonio Benedito Casanova
Ramón Llopis Goig
José Beltrán Llavador

COORDINADORS DEL CLUB DE LECTURA
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

"Después de un tiempo, uno aprende a construir todos sus caminos en el hoy, porque el terreno del mañana es demasiado inseguro para sus planes [...]. Así que uno planta su propio jardín y decora su propia alma, en lugar de esperar que alguien le traiga flores. Con el tiempo te das cuenta de que en realidad lo mejor no era el futuro, sino el momento que estabas viviendo justo en ese instante."

Jorge Luis Borges¹

"Lectures de la modernitat tardana" és el títol d'una experiència nova en el marc de la Nau Gran que es va dur a terme, en la primera edició, durant el curs acadèmic 2005-2006 al campus de Tarongers. L'experiència a què ens referim és el Club de Lectura. En què consisteix aquesta iniciativa?

El Club de Lectura és una activitat que des de fa alguns anys està estenent-se i cobrant interès al nostre país. Se sol dur a terme, amb diferents formats i orientacions, com una iniciativa en el context de les biblioteques públiques i universitàries amb la finalitat de

1. Aquest text, recollint la idea de Sacramento Pinazo, es va incloure en un punt de llibre en què s'anunciava la iniciativa del Club de Lectura. Al revers d'aquest punt es podia llegir també aquest altre text: "Si Dios me obsequiara un trozo de vida, vestiría sencillo, me tiraría de bruceas al sol, dejando descubierto no solo mi cuerpo, sino mi alma. A los hombres les probaría cuán equivocados están al pensar que dejan de enamorarse cuando envejecen, sin saber que envejecen cuando dejan de enamorarse. (Gabriel García Márquez)".





la ilustración sin fin: lecturas de la modernidad tardía

Antonio Benedito Casanova, Ramón Llopis Goig, José Beltrán Llavador

COORDINADORES DEL CLUB DE LECTURA | UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

1. Este texto, recogiendo la idea de Sacramento Pinazo, se incluyó en un punto de lectura en el que se anunciaba la iniciativa del Club de Lectura. En el reverso de este punto se podía leer también este otro texto: "Si Dios me obsequiara un trozo de vida, vestiría sencillo, me tiraría de brucea al sol, dejando descubierto no solo mi cuerpo, sino mi alma. A los hombres les probaría cuán equivocados están al pensar que dejan de enamorarse cuando envejecen, sin saber que envejecen cuando dejan de enamorarse. (Gabriel García Márquez)".

"Después de un tiempo, uno aprende a construir todos sus caminos en el hoy, porque el terreno del mañana es demasiado inseguro para sus planes [...]. Así que uno planta su propio jardín y decora su propia alma, en lugar de esperar que alguien le traiga flores. Con el tiempo te das cuenta de que en realidad lo mejor no era el futuro, sino el momento que estabas viviendo justo en ese instante."

Jorge Luis Borges¹

"Lecturas de la modernidad tardía" es el título de una experiencia novedosa en el marco de la Nau Gran que se llevó a cabo, en su primera edición, durante el curso académico 2005-2006 en el campus de Tarongers. La experiencia a la que nos referimos es el Club de Lectura. ¿En qué consiste esta iniciativa?

El Club de Lectura es una actividad que desde hace algunos años está extendiéndose y cobrando interés en nuestro país. Suele llevarse a cabo, con diferentes formatos y orientaciones, como una iniciativa en el contexto de las bibliotecas públicas y universitarias con la finalidad de



fomentar la lectura. En aquest sentit, cal destacar la col·laboració i el suport desinteressat de la directora i del personal tècnic de la Biblioteca de Ciències Socials Gregori Maïans, que des del començament van fomentar, van a collir i van difondre aquesta iniciativa, facilitant l'adquisició i el préstec dels llibres triats.

En el nostre cas, l'activitat va consistir bàsicament en la selecció de tres llibres de contingut sociològic que havien de ser objecte de reflexió i discussió per part d'un grup de prop de vint estudiants de la Nau Gran de l'itinerari de Ciències Socials, Econòmiques i Jurídiques. Aquest grup va estar conduït i coordinat consecutivament per tres professors que actuaven de moderadors, marcant l'orientació i la pauta de la lectura. Les

sessions van tenir una periodicitat aproximadament quinzenal, amb una durada acordada de dues hores, encara que ben sovint tendien a prolongar-se de manera natural, i que en total sumaven tres crèdits.

El grup que va participar en aquest primer Club el configuraven estudiants de la Nau Gran, la majoria dels quals ja coneixiem perquè havien sigut alumnes nostres des de la primera promoció (en el curs 2001-2002) de l'itinerari de Ciències Socials. Dins d'aquest grup de pioners, alguns estudiants van constituir una mena de germandat, establint una estreta relació i una compenetració tal que es podia observar en termes d'autèntica complicitat, i que va fer que molts d'ells se sumaren col·lectivament a aquesta nova iniciativa. Tots junts, a





fomentar la lectura. En este sentido, es necesario destacar la colaboración y el apoyo desinteresado de la directora y del personal técnico de la Biblioteca de Ciencias Sociales Gregori Maians, que desde el principio fomentaron, acogieron y dieron difusión a esta iniciativa, facilitando la adquisición y el préstamo de los libros escogidos.

En nuestro caso, la actividad consistió básicamente en la selección de tres libros de contenido sociológico que debían ser objeto de reflexión y discusión por parte de un grupo de cerca de veinte estudiantes de la Nau Gran del itinerario de Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas. Este grupo estuvo conducido y coordinado consecutivamente por tres profesores que actuaban de moderadores, marcando la orientación y la pauta de la lectura. Las sesiones tuvieron una periodicidad aproximadamente quincenal, con una duración acordada de dos horas, aunque con frecuencia tendían a prolongarse de manera natural, y que en su totalidad sumaban tres créditos.

El grupo que participó en este primer Club lo configuraban estudiantes de la Nau Gran, a la mayor parte de los cuales ya conocíamos porque habían sido alumnos nuestros desde la primera promoción (en el curso 2001-2002) del itinerario de Ciencias Sociales. Dentro de este grupo de pioneros, algunos estudiantes constituyeron una suerte de hermandad, estableciendo una estrecha relación y una compenetración tal que se podía observar en términos de auténtica complicidad, y que hizo que muchos de ellos se sumaran colectivamente a esta nueva iniciativa. Todos juntos, en el espacio de la sala de reuniones donde se celebraban las sesiones, llegaron a formar un microcosmos de conciencia humana, y sus intervenciones estaban dotadas de vehemencia combinada con comprensión, de ironía y sentido crítico, de tanta



l'espai de la sala de reunions on se celebraven les sessions, van arribar a formar un microcosmos de consciència humana, i les seues intervencions estaven dotades de vehemència combinada amb comprensió, d'ironia i sentit crític, de tanta capacitat de dialogar com d'escoltar. Els vint estudiants hi van participar activament durant totes les sessions, i van convertir les trobades en espais d'aprenentatge col·lectiu, on els debats vius fluïen amb tanta llibertat com respecte i capacitat de donar i prendre la paraula. El record d'aquestes trobades ens evoca la imatge a què associem el terme *enciclopèdia*: un cercle, i una circulació, de sabers i experiències de tots i per a tots. Vam tenir, així, el privilegi de compartir paraules i de revivre, en el temps que va durar aquesta experiència, les energies

emancipadores que van donar sentit a allò que Adorno i Horkheimer anomenaren, amb una expressió ja comuna, "la dialèctica de la Il·lustració". Diuen que la claredat comença per u mateix. Aquesta experiència ens va mostrar que la recerca comuna de la claredat és un procés d'il·lustració, de persecució del saber, que no té fi.

Mentre redactem aquestes pàgines, a l'inici del nou curs acadèmic que acollirà la segona edició del Club de Lectura (denominada "L'espai social dels punts de vista"), alguns estudiants, participants del primer Club, ja ens estan telefonant, amb tant d'interès com impaciència, per inscriure's una vegada més en aquesta proposta.



capacidad de diálogo como de escucha. Los veinte estudiantes participaron activamente durante todas las sesiones, convirtiendo los encuentros en espacios de aprendizaje colectivo, donde los debates vivos fluían con tanta libertad como respeto y capacidad de dar y tomar la palabra. El recuerdo de estos encuentros nos evoca la imagen a la que asociamos el término *enciclopedia*: un círculo, y una circulación, de saberes y experiencias de todos y para todos. Tuvimos, así, el privilegio de compartir palabras y de revivir, en el tiempo que duró esta experiencia, las energías emancipadoras que dieron sentido a lo que Adorno y Horkheimer llamaron, con una expresión ya común, "la dialéctica de la Ilustración". Dicen que la claridad empieza por uno mismo. Esta experiencia nos mostró que la búsqueda común de la claridad es un proceso de ilustración, de persecución del saber, que no tiene fin.

Mientras redactamos estas páginas, en los comienzos del nuevo curso académico que acogerá la segunda edición del Club de Lectura (denominada "El espacio social de los puntos de vista"), algunos estudiantes, partícipes del primer Club, ya nos están llamando, con tanto interés como impaciencia, para inscribirse una vez más en esta propuesta.





cinema i filosofia

Jesús Alcolea Banegas | UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Tot va començar fa sis cursos. Em va tocar fer-me càrrec d'una introducció a la filosofia per a estudiants del programa la Nau Gran. I va sorgir la pregunta clau: com introduiré en la filosofia persones que, en la majoria dels casos, l'únic que potser han sentit dir o han dit de la filosofia és que és una cosa que no serveix per a res? Com a amant del cinema, de sobte em vingué al cap com en la pel·lícula *El sentido de la vida* (*Monty Python's the Meaning of Live*, Terry Jones, 1983) el client d'un restaurant pregunta a un cambrer: "Què és la filosofia?"; i aquest li contesta: "És un intent de construir una hipòtesi viable per a explicar el sentit de la vida". El problema és que la filosofia es pregunta sobre moltes coses: el coneixement, la realitat, el jo, la nostra vida moral, la nostra vida social i política, etc. Vaig recordar llavors que algú contava de Maksim Gorki que, quan va veure les primeres pel·lícules al París de la fi del segle XIX, es va quedar molt impressionat per la *veracitat* de les imatges i va conjecturar que el cinema seria *útil* als fins generals de la ciència, és a dir, "millorar la vida de l'home i desenvolupar el seu pensament". És curiós que aquests fins també es compten entre els de la filosofia, els conreadors dels quals a més han recorregut a vegades a imatges per il·lustrar i provocar aquell pensament.

cine y filosofía

Jesús Alcolea Banegas

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Todo empezó hace seis cursos. Me tocó en suerte hacerme cargo de una introducción a la filosofía para estudiantes del programa Nau Gran. Y surgió la pregunta clave: ¿cómo voy a introducir en la filosofía a personas que, en la mayoría de los casos, lo único que quizás han oído decir o han dicho de la filosofía es que es algo que no sirve para nada? Siendo amante del cine, de pronto me vino a la cabeza cómo en la película *El sentido de la vida* (*Monty Python's the Meaning of Live*, Terry Jones, 1983) el cliente de un restaurante pregunta a un camarero: "¿Qué es la filosofía?" a lo que éste contesta: "Es un intento de construir una hipótesis viable para explicar el sentido de la vida". El problema es que la filosofía se pregunta sobre numerosas cosas: el conocimiento, la realidad, el yo, nuestra vida moral, nuestra vida social y política, etc. Recordé

entonces que alguien contaba de Maksim Gorki que, cuando vio las primeras películas en el París de finales del siglo XIX, quedó muy impresionado por la *veracidad* de las imágenes y conjeturó que el cine sería *útil* a los fines generales de la ciencia, es decir, "mejorar la vida del hombre y desarrollar su pensamiento". Lo curioso es que estos fines también se cuentan entre los de la filosofía, cuyos cultivadores además han recurrido a veces a imágenes para ilustrar y provocar ese pensamiento.

Un siglo después de la experiencia de Gorki, podemos decir que su conjetura se ha visto gratamente confirmada. Con esa finalidad surgieron mis cursos sobre cine y filosofía en la Nau Gran, como una invitación a disfrutar viendo y pensando. Por propia experiencia sabía que el simple hecho de ver cine puede producir una interacción con nuestros problemas, temores y esperanzas, con nuestras necesidades y satisfacciones, con nuestros gustos y aversiones. Y el

Un segle després de l'experiència de Gorki, podem dir que la seua conjectura s'ha vist gratament confirmada. Amb aquesta finalitat van sorgir els meus cursos sobre cinema i filosofia en la Nau Gran, com una invitació a gaudir veient i pensant. Per pròpia experiència sabia que el simple fet de veure cinema pot produir una interacció amb els nostres problemes, temors i esperances, amb les nostres necessitats i satisfaccions, amb els nostres gustos i aversions. I fer-ho així ens indueix a pensar. Qui haja vist *La rosa púrpura de El Cairo* (*The Purple Rose of Cairo*, 1985) o *Delitos y faltas* (*Crimes and Misdemeanors*, 1989), del cinefilòsof Woody Allen, entendrà perfectament a què em referisc. Dic "cinefilòsof" perquè hi ha cineastes que d'alguna manera ens ofereixen en la pantalla una bona dosi de filosofia, i pense com Deleuze que els grans cineastes "podien ser comparats no sols amb pintors, arquitectes, músics, sinó també amb pensadors". Com és possible això? Al meu parer, la relació entre filosofia i cinema es pot a bordar, almenys, des de tres perspectives: pensar *en / dins* el cinema, pensar (*sobre*) el cinema i pensar *amb* el cinema.

Des de la primera perspectiva, el cinema ha utilitzat de manera explícita i conscient idees filosòfiques. En són clars exemples l'obra de Bergman i la seua reflexió sobre la persona, la de Dreyer i la seua reflexió sobre el fenomen religiós, la de Resnais i la seua reflexió sobre la memòria, la d'Antonioni i la seua reflexió sobre la incomunicació de l'ésser humà, alguns dels films dels Monty Python (*El sentido de la vida*) o la pràctica totalitat de l'obra de Woody Allen, amb particular èmfasi sobre les angoixes de l'ésser humà, l'amor i la mort. No hem d'oblidar que, com a activitat creativa, el cinema és producte d'un procés de reflexió i de revisió crítica. El (bon) cineasta és un ésser racional que fa la seua obra per gust, amb bon gust i amb motivacions raonables, i que no ha renunciat a l'esperit crític i a la curiositat que van suscitar la seua vocació de fer cinema.

Compartisc amb molts cinèfils la idea que un film és molt més grandíol com més obertes deixa les coses a la imaginació de l'espectador. Però la forma imaginativa amb què les idees filosòfiques són expressades en la ficció cinematogràfica és diferent del suport que els confereix





hacerlo así nos induce a pensar. Quien haya visto *La rosa púrpura de El Cairo* (*The Purple Rose of Cairo*, 1985) o *Delitos y faltas* (*Crimes and Misdemeanors*, 1989), del cinefilósofo Woody Allen, captará perfectamente a qué me refiero. Digo "cinefilósofo" porque hay cineastas que de algún modo nos ofrecen en la pantalla una buena dosis de filosofía, y pienso con Deleuze que los grandes cineastas "podían ser comparados no sólo con pintores, arquitectos, músicos, sino también con pensadores". ¿Cómo es esto posible? En mi opinión, la relación entre filosofía y cine se puede abordar, al menos, desde tres perspectivas: pensar *en / dentro de* el cine, pensar *sobre* el cine y pensar *con* el cine.

Desde la primera perspectiva, el cine ha hecho uso de modo explícito y consciente de ideas filosóficas. Claros ejemplos son la obra de Bergman y su reflexión sobre la persona, la de Dreyer y su reflexión sobre el fenómeno religioso, la de Resnais y su reflexión sobre la memoria, la de Antonioni y su reflexión sobre la incomunicación del ser

humano, algunos de los filmes de los Monty Python (*El sentido de la vida*) o la práctica totalidad de la obra de Woody Allen, con particular énfasis sobre las angustias del ser humano, el amor y la muerte. No hay que olvidar que, como actividad creativa, el cine es producto de un proceso de reflexión y de revisión crítica. El (buen) cineasta es un ser racional que hace su obra por gusto, con buen gusto y con motivaciones razonables, y que no ha renunciado al espíritu crítico y la curiosidad que suscitó su vocación de hacer cine.

Comparto con muchos cinéfilos la idea de que un filme es tanto más grandioso cuanto deja las cosas abiertas a la imaginación del espectador. Pero la forma imaginativa con que las ideas filosóficas son expresadas en la ficción cinematográfica es distinta del apoyo que les confiere la argumentación filosófica habitual. El filme imaginativo dota al contenido filosófico que en él late de una concreción accesible al espectador, al tiempo que le confiere un sentido de cómo la gente y el mundo son en realidad. No obstante, el cineasta no



l'argumentació filosòfica habitual. El film imaginatiu dota el contingut filosòfic que hi batega d'una concreció accessible a l'espectador, i li confereix alhora un sentit de com són la gent i el món en realitat. No obstant això, el cineasta no es limita sense més a representar o a imitar la realitat. En certa manera la recrea, però no pretén, perquè no pot, evitar la filosofia. La realitat recreada continua deixant-nos perplexos: la perplexitat en què ens poden sumir obres mestres com *Calle Mayor* (Juan Antonio Bardem, 1956) o *Roma, ciudad abierta* (*Roma, città aperta*, Roberto Rossellini, 1945), o fins i tot un film menor com *Matrix* (*The Matrix*, germans Wachowski, 1999), que ens impulsen a la reflexió i a gaudir del que s'hi contempla.

La filosofia ens permet plantejar-nos problemes, i que hi reflexionem, i el cinema ens permet il·lustrar-los. Algunes pel·lícules són un viu retrat de la condició humana; algunes en són una metàfora. Les bones pel·lícules serien sempre les pel·lícules obertes, aquelles que ens donen alguna cosa per a emportar-nos a casa i continuar meditant. Des d'aquesta perspectiva, el cineasta seria com el filòsof més universal. De fet, alguns realitzadors sentirien que fer cinema sense pensament seria tant com retratar la part buida de la realitat, practicar un esteticisme buit. Juntament amb l'emoció i la bellesa, creuen que cal introduir-hi el pensament.

Des de la segona perspectiva, els grans realitzadors parlen millor que ningú del que ells mateixos fan. I quan en parlen es transformen en una altra cosa: es transformen en filòsofs. Les reflexions de Bresson o Dreyer sobre el seu propi ofici o les meditacions de Deleuze, Morin i altres sobre el cinema, donen mostres de les implicacions filosòfiques del cinema. En aquest sentit, cal més filosofia del cinema. Això és, la filosofia ha de recórrer encara amb més assiduitat aquella realitat distinta que és el cinema. En uns temps en què només es parla de costos i de beneficis, resulta peremptori que el pensament recupere i aprofundisca el seu paper en el cinema.

La tercera perspectiva —pensar *amb* el cinema— és sens dubte la més delicada, per tal com es tracta d'implicar uns altres en la filosofia amb el concurs del cinema. És ací on cobren més sentit



se limita sin más a representar o imitar la realidad. En cierto modo la recrea, pero no pretende, porque no puede, evitar la filosofía. Esa realidad recreada sigue dejándonos perplejos: la perplejidad en que pueden sumirnos obras maestras como *Calle Mayor* (Juan Antonio Bardem, 1956) o *Roma, ciudad abierta* (*Roma, città aperta*, Roberto Rossellini, 1945), o incluso un filme menor como *Matrix* (*The Matrix*; hermanos Wachowski, 1999), que nos impulsan a pensar y a gozar por lo contemplado.

La filosofía permite plantearnos problemas y reflexionar sobre ellos, y el cine nos permite ilustrarlos. Algunas películas son un vivo retrato de la condición humana, otras una metáfora. Las buenas películas serían siempre las películas abiertas, aquellas que nos dan algo para llevarnos a casa y seguir meditando. Desde esta perspectiva, el cineasta vendría a ser como el filósofo más universal. De hecho, algunos realizadores sentirían que hacer cine sin pensamiento sería tanto como retratar la parte vacía de la realidad, practicar un

esteticismo vacío. Junto a la emoción y la belleza, creen que hay que introducir el pensamiento.

Desde la segunda perspectiva, los grandes realizadores hablan mejor que nadie de lo que ellos mismos hacen. Y al hablar se transforman en otra cosa: se transforman en filósofos. Las reflexiones de Bresson o Dreyer sobre su propio oficio o las meditaciones de Deleuze, Morin y otros sobre el cine, dan muestras de las implicaciones filosóficas del cine. En este sentido, se necesita más filosofía del cine. Esto es, la filosofía tiene que recorrer todavía con mayor asiduidad esa realidad distinta que es el cine. En unos tiempos en los que sólo se habla de costes y beneficios, resulta perentorio que el pensamiento recupere y profundice su papel en el cine.

La tercera perspectiva —pensar con el cine— es sin duda la más delicada, por cuanto que se trata de implicar a otros en la filosofía con el concurso del cine. Es aquí donde cobran más sentido nuestros cursos. El cine se convierte en un instrumento para pensar y para abordar algunos de los problemas



els nostres cursos. El cinema es converteix en un instrument per a pensar i per a abordar alguns dels problemes filosòfics de vigència permanent, perquè són consubstancials a la mateixa persona (la vida, la mort, la veritat) o perquè sorgeixen en les relacions amb els altres (l'amor, la solidaritat, la maldat). La filosofia pràctica està en les nostres vides. No podem analitzar amb prou distànciament la vida d'una persona o d'un grup de persones per a assenyalar els seus problemes morals o les seues inquietuds personals. En canvi, el cinema, en la mesura que és un reflex de la realitat, constitueix un excel·lent banc de proves per a il·lustrar alguns temes de la filosofia. I aquest és potser un dels objectius dels nostres cursos: mostrar-nos com la filosofia s'ha colat en el cinema. Més concretament, intentem oferir part del suc filosòfic d'algunes pel·lícules, aprendre a *mirar filosòficament el cinema*, a proveir-nos d'idees per a veure una pel·lícula i assaborir-la d'una altra manera, a *mirar cinematogràficament la filosofia*, a posar imatges a idees abstractes que d'una altra manera serien difícilment comprensibles. Però crec que el cinema pot actuar també com una espècie de correctiu per a la filosofia que s'ha aventurat en l'abstracció i la universalització i ha perdut la seua connexió amb l'existència concreta. En aquest sentit, el cinema té alguna cosa a mostrar a la filosofia.

Això té diverses conseqüències. Veiem i apreciem una altra dimensió de la pel·lícula. Analitzem amb més riquesa interpretativa. Som capaços de "veure" alguna cosa que potser no formava part de les intencions de l'autor. És aquesta una manera de comprometre l'espectador, per tal com se'l força a cooperar activament en la resolució de problemes d'interpretació, de manera que queden realçades les seues destreses valoratives. Finalment, entrem a considerar una qüestió filosòfica, això és, *comencem a filosofar*, de manera que complementem la nostra cultura pràctica i anem reconeixent alhora el lloc central que la filosofia ocupa en la nostra vida i les grans limitacions que patim els éssers humans. És a dir, la filosofia ens pot ajudar a prendre consciència de les nostres limitacions i, en conseqüència, a viure millor. I com que, segons diu Truffaut, qui ama el cinema ama la vida...



filosóficos de permanente vigencia, porque son consustanciales a la propia persona (la vida, la muerte, la verdad) o porque surgen en las relaciones con los demás (el amor, la solidaridad, la maldad). La filosofía práctica está en nuestras vidas. No podemos analizar con el suficiente distanciamiento la vida de una persona o de un grupo de personas para señalar sus problemas morales o sus inquietudes personales. Sin embargo, el cine, en la medida en que es un reflejo de la realidad, constituye un excelente banco de pruebas para ilustrar algunos temas de la filosofía. Y éste es quizás uno de los objetivos de nuestros cursos: mostramos cómo la filosofía se ha colado en el cine. Más concretamente, intentamos ofrecer parte del jugo filosófico de algunas películas, aprender a *mirar filosóficamente el cine*, a pertrecharnos con ideas para ver una película y saborearla de otro modo, a *mirar cinematográficamente la filosofía*, a poner imágenes a ideas abstractas que de otro modo serían difícilmente comprensibles. Pero creo que el cine puede actuar también como una

especie de correctivo para la filosofía que se ha aventurado en la abstracción y la universalización y ha perdido su conexión con la existencia concreta. En este sentido, el cine tiene algo que mostrar a la filosofía.

Ello tiene varias consecuencias. Vemos y apreciamos otra dimensión de la película. Analizamos con una mayor riqueza interpretativa. Somos capaces de "ver" algo que tal vez no formaba parte de las intenciones del autor. Es esta una forma de comprometer al espectador al forzarle a cooperar activamente en la resolución de problemas de interpretación, de modo que quedan realizadas sus destrezas valorativas. Finalmente, entramos a considerar una cuestión filosófica, esto es, *empezamos a filosofar*, de manera que complementamos nuestra cultura práctica, al tiempo que vamos reconociendo el lugar central que la filosofía ocupa en nuestra vida y las serias limitaciones que padecemos los seres humanos. Es decir, la filosofía puede ayudarnos a tomar conciencia de nuestras limitaciones y, en consecuencia, a



De tot això tracten aquests cursos, amb els quals intente que els assistents siguin un poc més feliços i, si és possible, un poc més savis. Alguns em pregunten, "filosofar a la nostra edat?" I jo sempre els recorde com, seguint una tradició clàssica, el mateix Ciceró deia que no concebia una vida feliç sense el conreu de la filosofia. Al final, jo mateix he anat descobrint que, amb aquests cursos i gràcies a ells, jo era més feliç i un poc més savi. Perquè els humans no ens podem realitzar en solitari, tant materialment com espiritualment, necessitem la col·laboració dels altres. Jo intente ajudar els qui assisteixen a aquests cursos a descobrir en les pel·lícules detalls o aspectes que no havien vist o que els havien passat desapercebuts. Veure el cinema des d'aquest altre punt de vista permet accomplir satisfaccions o aspiracions inèdites fins llavors, substancialment espirituals, i que estaven adormides. Però, pel fet d'ajudar-los a desenvolupar les seues capacitats, he descobert que jo també em desenvolupava. Per això, quan en acabar un curs em mostren la seua gratitud, no puc evitar replicar que qui està agraït sóc jo. Jo no sé si ells han sigut feliços amb mi, alguns així m'ho han manifestat, però jo sí que ho he sigut, fins al punt de quedar motivat per a començar a pensar en el curs següent.

La metodologia usada per a posar en pràctica aquesta experiència no és gens nova i consta de quatre fases: *a)* Els estudiants reben —i són invitats a llegir abans de la sessió d'aula— uns textos filosòfics, en els quals es plantegen alguns problemes, i que, a vegades, s'acompanyen d'uns altres de cinematogràfics, els quals són rellevants per al tema o el problema tractat en la pel·lícula. *b)* Ja a l'aula, el professor presenta la pel·lícula i el problema filosòfic corresponent, a vegades amb suport gràfic, i amb prou pistes per a suscitar la reflexió. *c)* Es veu la pel·lícula. *d)* S'enceta una reflexió col·lectiva en la qual es discuteixen totes les observacions i interpretacions sobre el tema i la pel·lícula que es consideren pertinents.

L'avantatge d'aquesta manera de procedir és que els estudiants disposen d'un material que poden analitzar primer críticament i després contrastar i avaluar amb els presents a l'aula, de





vivir mejor. Y como, al decir de Truffaut, quien ama el cine ama la vida...

De todo esto tratan estos cursos y con ellos intento que los asistentes sean un poco más felices y, si es posible, un poco más sabios. Algunos me preguntan, "¿filosofar a nuestra edad?" Y yo siempre les recuerdo cómo, siguiendo una tradición clásica, el propio Cicerón decía no concebir una vida feliz sin el cultivo de la filosofía. A la postre yo mismo he ido descubriendo que, con estos cursos y gracias a ellos, yo era más feliz y un poco más sabio. Puesto que los humanos no podemos realizarnos en solitario, tanto material como espiritualmente, necesitamos de la colaboración de los demás. Yo intento ayudar a quienes asisten a estos cursos a poner al descubierto detalles o aspectos que estaban ahí y que no habían descubierto o les habían pasado desapercibidos. Al ver el cine desde este otro punto de vista se pueden cumplir satisfacciones o aspiraciones inéditas hasta entonces, sustancialmente espirituales, y que estaban dormidas. Pero al ayudarles a desarrollar sus capacidades he descu-

bierto que yo también me desarrollaba. Por ello, cuando al acabar un curso me muestran su gratitud, no puedo evitar replicar que quien está agradecido soy yo. Yo no sé si ellos han sido felices conmigo, algunos así me lo han manifestado, pero yo sí lo he sido, hasta el punto de quedar motivado para empezar a pensar en el siguiente.

La metodología usada para poner en práctica esta experiencia no es nada novedosa y consta de cuatro fases:

- a) Los estudiantes reciben —y son invitados a leer antes de la sesión de aula— unos textos filosóficos, en los que se plantean algunos problemas, y que, a veces, se acompañan de otros cinematográficos, los cuales son relevantes para el tema o el problema tratado en la película.
- b) Ya en el aula, el profesor presenta la película y el problema filosófico correspondiente, a veces con soporte gráfico, y con suficientes pistas para suscitar la reflexión.
- c) Se visiona la película.
- d) Se inicia una reflexión colectiva discutiendo cuantas observaciones e interpretaciones sobre el tema y la película se consideran pertinentes.



manera que les seues apreciacions són provades en la discussió amb els altres, inclòs el professor, que passa a ser un més entre tots. Com que es tracta de filosofar i no sols de veure cinema, es presta especial atenció a les consideracions filosòfiques sobre el tema tractat i les diverses formes d'argumentar dels presents. Els estudiants agraeixen la llibertat d'expressió que regna en les sessions, la qual cosa es tradueix en una facilitat i disponibilitat més gran per a la participació. Òbviament, qualsevol opinió és benvinguda sempre que vinga acompanyada de bones raons. En aquest sentit, qualsevol excés o defecte dialèctic per part d'algun present, inclòs el professor, ha de ser, i sol ser, assenyalat per qualsevol dels assistents.

Els estudiants de la Nau Gran formen un conjunt molt heterogeni pel nivell cultural, pel poder econòmic, pel grau de salut, per l'edat, per les seues ideologies i experiències polítiques, pels diferents projectes que han tingut i que encara tenen i per moltes altres circumstàncies. Crec, amb tot, que hi ha una cosa que els iguala: la seua curiositat i passió per saber. Els nostres cursos faciliten la lectura, la meditació, el contacte amb coneguts o desconeguts. Són reunions doctes que afavoreixen l'exercici intel·lectual i l'adquisició d'un cert saber, per al qual, en aquesta etapa d'oci, disposen de més temps. Alguns arriben fins i tot a escriure sobre les lectures o sobre allò que s'ha discutit en classe. Uns altres aporten més informació, llibres o retalls de premsa, etc., sobre allò que s'estudia. Com a resultat d'això, tots hem gaudit del cinema i de la reflexió filosòfica, hem mirat el cinema d'una altra manera i ens hem quedat amb la ment més oberta. Plaer i saber han quedat lligats.

No és per a repetir?



La ventaja de este modo de proceder radica en que los estudiantes disponen de un material que pueden analizar primero críticamente y luego contrastar y evaluar con los presentes en el aula, de manera que sus apreciaciones son aquílatadas en su discusión con los demás, incluido el profesor, que pasa a ser uno más entre todos. Puesto que se trata de filosofar y no sólo de ver cine, se presta especial atención a las consideraciones filosóficas sobre el tema tratado y las diversas formas de argumentar de los presentes. Los estudiantes agradecen la libertad de expresión que reina en las sesiones, lo que se traduce en una mayor facilidad y disponibilidad para participar. Obviamente, cualquier opinión es bienvenida siempre que venga acompañada de buenas razones. En este sentido, cualquier exceso o defecto dialéctico por parte de algún presente, incluido el profesor, debe ser, y suele ser, señalado por cualquiera de los asistentes.

Los estudiantes de la Nau Gran forman un conjunto muy heterogéneo por el nivel cultural, por el poder económico,

por el grado de salud, por la edad, por sus ideologías y experiencias políticas, por los distintos proyectos que han abrigado y todavía abrigan y por otras muchas circunstancias. Creo, no obstante, que hay algo que los iguala: su curiosidad y pasión por saber. Nuestros cursos facilitan la lectura, la meditación, el contacto con conocidos o desconocidos. Son reuniones doctas que propician el ejercicio intelectual y la adquisición de cierto saber, para el que, en esta etapa de ocio, disponen de más tiempo. Algunos llegan incluso a escribir sobre las lecturas o sobre lo discutido en clase. Otros traen más información, libros o recortes de prensa, etc., sobre lo estudiado. Como resultado, todos hemos gozado del cine y de la reflexión filosófica, hemos mirado el cine de otra manera y nos hemos quedado con la mente más abierta. Placer y saber han quedado anudados.

¿No es para repetir?









divulgar la investigació

Miguel de la Guardia Cirugeda | CAP D'ITINERARI DE CIÈNCIES BÀSIQUES | UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

La societat que ens ha tocat viure en aquest segle XXI és una societat profundament marcada per l'accelerat desenvolupament científic i tecnològic, i això condiona enormement els ciutadans, que cada vegada gaudeixen de més comoditats però cada vegada es troben més allunyats de comprendre la realitat quotidiana.

La formació cultural en aquest nou segle s'enfronta, a causa d'això, a una necessitat imperiosa d'incorporar els continguts i els avanços de les ciències bàsiques en els programes de tots els cicles formatius i, més enllà d'a-

quests programes, en la formació permanent. No obstant això, hi ha una terrible contradicció entre el creixement exponencial del saber en el camp científic i les possibilitats d'incorporar aquest fenomen en la formació personal. Difícilment tots els ciutadans es podrien inserir en el sistema d'investigació i, encara que això fóra possible, no serviria de res, perquè la característica fonamental de la investigació actual és el seu alt nivell d'especialització. En aquesta conjuntura, sembla que l'única possibilitat per a fer augmentar el coneixement



divulgar la investigación

Miguel de la Guardia Cirugeda

JEFE DE ITINERARIO DE CIENCIAS BÁSICAS

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

La sociedad que nos ha tocado vivir en este siglo XXI es una sociedad profundamente marcada por el acelerado desarrollo científico y tecnológico, y ello condiciona enormemente a los ciudadanos, que cada vez disfrutan de más comodidades pero cada vez se encuentran más alejados de comprender la realidad cotidiana.

La formación cultural en este nuevo siglo se enfrenta, debido a lo anterior, a una imperiosa necesidad de incorporar los contenidos y avances de las ciencias básicas en los programas de todos los ciclos formativos y, más allá de ellos, en la formación permanente. No obstante, existe una terrible contradicción entre el crecimiento exponencial del saber en el campo científico y las posibilidades de incorporar este fenómeno en la formación personal. Difícilmente todos los ciudadanos podrían insertarse en el sistema de investigación y, aunque esto fuera posible, de nada serviría, pues lo característico de la investigación actual es su alto nivel de especialización. En

cientificotecnològic dels ciutadans i fer-los més lliures en el context social actual seria recórrer a la divulgació científica com a eina de formació.

Investigar o divulgar és un fals dilema que s'han plantejat tradicionalment totes les universitats en tots els temps. La veritat és que investigar, en el sentit més noble d'"ampliar el coneixement", és la tasca més alta a què es pot consagrar una ment ben moblada, i per això la investigació, la verdadera, ha sigut sempre el patrimoni més ben cuidat de la universitat. No és gens estrany, per tant, que ments privilegiades com la de Hardy, un excel·lent matemàtic que va exercir a Cambridge en els anys 1930 i 1940, en veure's faltat de creativitat, amb el temps es lamentara de l'extremada fugacitat de les muses pel que fa a les ciències bàsiques i optara pel suïcidi abans que, en paraules del mateix Hardy, "veure's reduït al paper de mer divulgador".

Amb tot, cal indicar que en els anomenats *períodes de ciència ordinària*, en la terminologia de Kuhn, gran part de la investigació és de tipus paradigmàtic,

basada en rutines ben establides i amb una data de caducitat molt pròxima a la de la seua producció. Les universitats, especialment les emergents, es troben per consegüent poblades de mers artesans que es limiten a resoldre exemplars sense moure's gens del marc conceptual d'on van extraure els problemes que pretenien resoldre amb la investigació, la solució dels quals sempre va estar clara. Així, cal reconèixer que hi ha a la universitat una mal anomenada *investigació* i un gran nombre d'especialistes en la nimietat, incapaços de fer res diferent d'allò que un dia aprengueren a fer, i que, lluny d'ampliar el coneixement, es limiten a girar en cercles, incapaços, en la majoria dels casos, de relacionar el que ells fan en nom de la tradició amb el marc conceptual de la seua disciplina, sense ni tan sols entreveure l'abast de les seues aportacions.

En conseqüència, caldria aclarir, abans d'entrar en polèmica, a quin tipus d'investigació ens referim i de quins investigadors estem parlant: de la investigació que pren el seu camp d'a-



esta tesitura, parece que la única posibilidad para acrecentar el conocimiento científico-tecnológico de los ciudadanos y hacerlos más libres en el contexto social actual sería recurrir a la divulgación científica como herramienta de formación.

Investigar o divulgar es un falso dilema que se han planteado tradicionalmente todas las universidades en todos los tiempos. Lo cierto es que investigar, en el sentido más noble de "ampliar el conocimiento", es la tarea más alta a la que se puede consagrar una mente bien amueblada, y por ello la investigación, la verdadera, ha sido siempre el patrimonio mejor cuidado de la universidad. No es de extrañar, por lo tanto, que mentes privilegiadas como la de Hardy, un excelente matemático que ejerció en Cambridge en los años 1930 y 1940, al verse falto de creatividad, con el tiempo se lamentara de lo extremadamente huidizas que son las musas en lo

tocante a las ciencias básicas y optara por el suicidio antes que, en palabras del propio Hardy, "verse reducido al papel de mero divulgador".

No obstante, es preciso indicar que en los llamados *períodos de ciencia ordinaria*, en la terminología de Kuhn, gran parte de la investigación sea de tipo paradigmático, basada en rutinas bien establecidas y con una fecha de caducidad muy próxima a la de su producción. Las universidades, especialmente las emergentes, se encuentran por consiguiente pobladas de meros artesanos que se limitan a resolver ejemplares sin que se mueva un solo ápice del marco conceptual de donde extrajeron los problemas cuya investigación pretendía resolver, y cuya solución siempre estuvo clara. Así pues, hay que reconocer que existe en la universidad una mal llamada *investigación* y gran número de especialistas en lo nimio,

plicació com un mer exemple per a assajar la robustesa del coneixement i les seues possibilitats d'expansió o de la que es delecta en la seua pròpia circularitat; d'homes i dones oberts a l'experiència de cada dia amb ganes d'aprendre, encara que per a això hagen de renunciar a allò que creien saber per endavant, o de pobres petulants que s'enroquen en l'estret cercle de la seua pròpia especialitat per tractar de fer difícils les coses fàcils i criptiques les evidents.

Pel que fa a la divulgació, la seua mala premsa a l'entorn universitari s'explica per l'exemple, moltes vegades viscut, de qui s'adorna amb plomes alienes, d'aquells que, incapaços d'aportar res, es limiten a traduir i a comentar les aportacions dels altres, en el millor dels casos citant les fonts i en el pitjor tractant d'aparençar que ja ells, que no tenen publicacions sobre el tema, preveien el que ocorreria. Ara bé, ¿i no seria també divulgar la tasca més noble de la universitat, la que la justifica com a transmissora del saber, la que s'inicia i s'amplia en cada acte docent,

des de la formació de base fins al cicle superior i la formació de nous doctors? Perquè mala cosa seria tenir una universitat que es limitara a ensenyar història de la ciència, que se sentira realitzada amb la transmissió pura i dura del saber rebut, que renunciara a introduir les seues pròpies aportacions en el discurs docent.

Entesa de la manera que acabe d'exposar, caldria reconèixer que la divulgació és la tasca essencial d'una universitat que investiga i que, a dreta llei, divulgar només ho pot fer amb autoritat el que és protagonista del que investiga. La divulgació de la investigació, entesa com l'esforç addicional que s'exigeix al creador per a transmetre allò que s'ha après a qui s'acosta per primera vegada a la seua matèria, es converteix en el major acte de generositat que puga tenir un creador, ja que la bona divulgació fa fàcil a l'oient el que en un altre temps va ser difícil per a qui ho explica, i és en la divulgació on es buida el creador permetent que qualsevol dels seus oients es pose al seu nivell per a entendre els

incapaces de hacer algo diferente a aquello que aprendieron un día a hacer, y que, lejos de ampliar el conocimiento, se limitan a girar en redondo siendo incapaces, en el mayor número de los casos, de relacionar lo que ellos hacen en nombre de la tradición con el marco conceptual de su disciplina, sin tan solo atisbar el alcance de sus aportaciones.

En consecuencia, habría que aclarar, antes de entrar en polémica, a qué tipo de investigación nos referimos y de qué investigadores estamos hablando: de la investigación que toma su campo de aplicación como un mero ejemplo para ensayar la robustez del conocimiento y sus posibilidades de expansión o de la que se regodea en su propia circularidad; de hombres y mujeres abiertos a la experiencia de cada día con ganas de aprender, aunque para ello deban renunciar a lo que creían saber de antemano, o de pobres petulantes que se enrocan en el estrecho círculo de su propia especialidad para tratar de hacer difícil lo fácil y críptico lo evidente.

Por lo que toca a la divulgación, su mala prensa en el entorno universitario viene dada por el ejemplo, muchas veces vívido, de quien se adorna con plumas ajenas, de aquellos que, incapaces de aportar nada, se limitan a traducir y comentar las aportaciones de los otros, en el mejor de los casos citando las fuentes y en el peor tratando de aparentar que ya ellos, que carecen de publicaciones sobre el tema, preveían lo que iba a ocurrir. Ahora bien, ¿y no sería también divulgar la tarea más noble de la universidad, la que la justifica como transmisora del saber, la que se inicia y se amplía en cada acto docente, desde la formación de base hasta el ciclo superior y la forma-

ción de nuevos doctores? Pues mala cosa sería tener una universidad que se limitara a enseñar historia de la ciencia, que se sintiera realizada con la transmisión pura y dura del saber recibido, renunciando a introducir sus propias aportaciones en el discurso docente.

Entendida de la forma que acabo de exponer, habría que reconocer que la divulgación es la tarea esencial de una universidad que investiga y que, en buena ley, divulgar sólo puede hacerlo con autoridad el que es protagonista de lo investigado. La divulgación de la investigación, entendida como ese esfuerzo adicional que se exige al creador para transmitir lo aprendido a quien se acerca por primera vez a su materia, se convierte en el mayor acto de generosidad que pueda tener un creador, ya que la buena divulgación hace fácil al oyente lo que otrora fue difícil para quien lo explica y en la divulgación es donde se vacía el creador permitiendo que cualquiera de sus oyentes se ponga a su nivel para entender los antiguos enigmas que tantos quebraderos de cabeza le provocaron, convirtiéndolos en algo fácil de resolver.

Este tipo de divulgación al que acabo de referirme es el que, en mi opinión, exigía a los estudiantes de la Nau Gran, que con un extraordinario bagaje vital se acercaban a las ciencias básicas con la curiosidad de entender el funcionamiento y el orden interno de los avances científicos que cada vez tienen una mayor trascendencia en nuestra vida cotidiana. Esto, y no otra cosa, ha sido el reto que, con insistencia de amigo y tenacidad, a veces quizás impertinente, he ido proponiendo a los colegas del campus de Burjassot para que mes a mes hicieran

antics enigmes que tants maldecaps li van provocar, convertint-los en una cosa fàcil de resoldre.

Aquest tipus de divulgació a què acabe de referir-me és el que, al meu parer, exigia als estudiants de la Nau Gran, que amb un extraordinari bagatge vital s'acostaven a les ciències bàsiques amb la curiositat d'entendre el funcionament i l'ordre intern dels avanços científics que cada vegada tenen més transcendència en la nostra vida quotidiana. Això, i no una altra cosa, ha sigut el repte que, amb insistència d'amic i amb tenacitat, a vegades potser impertinent, he anat proposant als col·legues del campus de Burjassot perquè mes a mes feren el triple esforç de i) recopilar els seus resultats; ii) integrar-los en el cos de doctrina del qual van prendre els problemes a resoldre, i iii) explicar clarament tot això perquè la seua experiència arribe a una audiència sempre atenta i exigent.

Aquesta seria la intrahistòria d'un projecte que amb el nom de "Temes d'actualitat en ciències" ha fet fins ara un viatge per les aules de Burjassot i de

l'edifici de la Nau per a, ja en la cinquena edició, continuar posant a prova les capacitats docents dels investigadors de la Universitat de València i oferir nous desafiaments als estudiants de la Nau Gran.

Vist des de la perspectiva d'aquests anys, estic convençut que l'esforç no ha sigut en va, que gràcies a aquesta experiència els nostres estudiants comprenen millor el món tecnificat en què estan immersos i els nostres investigadors han pogut revisar els seus plantejaments i els seus esforços a la llum dels problemes actuals i els interrogants dels seus contemporanis.

Així, "Temes d'actualitat en ciències" ha pretès i pretén ser un lloc de trobada entre docents i discentos que supere el fals dilema d'investigar o divulgar, resumint en a penes dues hores ambdós esforços en un sol acte.

Vaja des d'ací el meu agraïment als qui generosament es van oferir a participar en el projecte i als qui en cada conferència omplien l'aula amb la seua ànsia de saber.



el triple esfuerzo de i) recopilar sus resultados; ii) integrarlos en el cuerpo de doctrina del que tomaron los problemas a resolver, y iii) explicar claramente todo ello para que su experiencia llegue a una audiencia siempre atenta y exigente.

Esta sería la intrahistoria de un proyecto que bajo el nombre de "Temas de actualidad en ciencias" ha hecho hasta ahora un viaje por las aulas de Burjassot y del edificio de La Nau para, ya en su quinta edición, seguir poniendo a prueba las capacidades docentes de los investigadores de la Universitat de València y ofrecer nuevos desafíos a los estudiantes de la Nau Gran.

Visto en la perspectiva de estos años, estoy convencido de que el esfuerzo no ha sido en balde, que gracias a esta experiencia nuestros estudiantes comprenden mejor el mundo tecnificado en el que están inmersos y nuestros investigadores han podido

revisar sus planteamientos y sus esfuerzos a la luz de los problemas actuales y los interrogantes de sus contemporáneos.

Así pues, "Temas de actualidad en ciencias" ha pretendido y pretende ser un lugar de encuentro entre docentes y discentes que supere el falso dilema de investigar o divulgar, resumiendo en apenas dos horas ambos esfuerzos en un solo acto.

Desde aquí vaya mi agradecimiento a quienes generosamente se ofrecieron a participar en el proyecto y a quienes en cada conferencia llenan el aula con su ansia de saber.







eren més de les tres i vint...

Julio Fernández Garrido | UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Eren més de les tres i vint del migdia i Julio encara no havia dinat. Caminant cap al bar de la facultat on exercia com a professor, compaginant el seu treball a l'hospital des de feia 12 anys, meditava sobre les presses de cada dia i sobre la gran quantitat d'hores que dedicava a fer classes, quan li va tornar a la memòria allò que fa temps havia llegit en algun lloc: "no és el mateix fer classes que ensenyar". A ell li agradava ensenyar. Des de feia anys el seu plaer més gran era reconèixer la cara de satisfacció que posaven els alumnes quan per fi comprenien els

complexos mecanismes de la fisiologia humana o quan descobrien que eren capaços de dur a terme complicats processos tècnics que en el futur els permetrien ocupar-se d'altres persones. A ell li agradava ensenyar, però cada vegada gaudia menys fent-ho. I no és que haguera perdut la il·lusió per la seua feina, no és que amb els anys haguera abandonat l'afany per millorar diàriament en les seues classes, per buscar noves formes d'acostar-se a les ments dels estudiants. És que a ell li agradava ensenyar. Però per a poder ensenyar és necessari

eran más de las tres y veinte...

Julio Fernández Garrido
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Eran más de las tres y veinte del mediodía y Julio aún no había comido. Caminando hacia el bar de la facultad en la que ejercía como profesor, compaginando su trabajo en el hospital desde hacía 12 años, meditaba sobre las prisas de cada día y sobre la gran cantidad de horas que dedicaba a dar clases, cuando volvió a su memoria aquello que hace tiempo había leído en algún sitio: "no es lo mismo dar clases que enseñar". A él le gustaba enseñar. Desde hacía años su mayor placer era reconocer la cara de satisfacción que ponían los alumnos cuando por fin comprendían los complejos mecanismos de la fisiología humana o cuando descubrían que eran capaces de llevar a cabo complicados procesos técnicos que en el futuro les permitirían cuidar de otras personas. A él le gustaba enseñar, pero cada vez disfrutaba menos haciéndolo. Y no es que hubiese perdido la ilusión por su trabajo, no es que con los años hubiese abandonado el afán por mejorar diariamente en sus clases, por buscar nuevas formas de acercarse a las mentes de los estudiantes. Es que a él le gustaba enseñar. Pero para poder enseñar se necesitaba a alguien que quisiera aprender, y la actitud que cada año iba observando de manera más generalizada en las aulas era que los estudiantes solo querían recibir una serie de apuntes, sin hacer demasiado esfuerzo, y estudiarlos sólo lo suficiente como para,

algú que vulga aprendre, i l'actitud que cada any anava observant de manera més generalitzada a les aules era que els estudiants només volien rebre una sèrie d'apunts, sense fer massa esforç, i estudiar-se'ls només prou com per a, uns mesos més tard, aprovar l'examen. Aprovar i oblidar-se'n, això era tot. On havia quedat aquell desig de millorar, de superar-se, de sentir el poder que et dóna el coneixement? On havia quedat aquell respecte per la ciència, per l'esforç, per l'afany de superació? Segurament perdut entre la pantalla d'un telèfon mòbil última generació o diluït en la ressaca d'una nit de *botellón*.

Eren les tres i vint del migdia i Julio encara no havia dinat. Tenia una altra classe a les quatre i després de demanar un entrepà no va poder evitar un somriure quan va pensar en aquella pròxima classe. A les quatre tenia classe amb els estudiants de la Nau Gran.

Va recordar que no feia molt li havia dit a la seua companya que les classes que impartia en la Nau Gran l'havien fet tornar a creure en dues coses que

creia definitivament perdudes: la il·lusió per la docència i l'esperança per una vellesa feliç. Va començar a recordar les cares dels seus alumnes de la Nau Gran, tan allunyades d'aquella altra imatge de les persones grans avorrides i ocioses al seu domicili, amb poques inquietuds que no anaren més enllà de l'obsessió pel seu dolor o per la pròxima menjada. Els seus alumnes de la Nau Gran també tenien alifacs, però semblaven més vitals, més saludables que altres persones grans i, per descomptat, més desitjosos d'aprendre i més feliços per fer-ho que fins i tot la gent més jove de la facultat. Era el fet d'assistir a les classes de la Nau Gran el que els feia semblar tan plens de vida, o és que ells ja eren així? Un poc de cada cosa, va pensar, però estava segur que amb les seues classes havia aconseguit posar en pràctica una altra manera de donar salut a les persones grans, diferent del seu treball a l'hospital, però potser tan necessària, omplint els seus cossos i les seues ments de nous, o a vegades recuperats, desitjos, habilitats i estímuls.



unos meses más tarde, aprobar el examen. Aprobar y olvidarse, eso era todo. ¿Dónde había quedado ese deseo de mejorar, de superarse, de sentir el poder que te da el conocimiento? ¿Dónde había quedado ese respeto por la ciencia, por el esfuerzo, por el afán de superación? Seguramente perdido entre la pantalla de un teléfono móvil última generación o diluido en la resaca de una noche de botellón.

Eran las tres y veinte del medio día y Julio aún no había comido. Tenía otra clase a las cuatro y tras pedir un bocadillo no pudo evitar una sonrisa al pensar en esa próxima clase. A las cuatro tenía clase con los estudiantes de la Nau Gran.

Recordó que no hacía mucho le había dicho a su compañera que las clases que impartía en la Nau Gran le habían hecho volver a creer en dos cosas que creía definitivamente perdidas: la ilusión por la docencia y la esperanza por una vejez feliz. Empezó a recordar las caras de sus alumnos de la Nau Gran, tan alejadas de esa otra imagen de las personas mayores aburridas y ociosas en su domicilio, con pocas inquietudes que no fuesen más allá de la obsesión por su dolor o por la próxima comida. Sus alumnos de la Nau Gran también tenían achaques, pero parecían más vitales, más saludables que otras personas mayores y, desde luego, más deseosos de aprender y más felices por hacerlo que incluso la gente más joven de la facultad. ¿Era asistir a las clases de la Nau Gran lo que les hacía parecer tan llenos de vida, o es que ellos ya eran así? Un poco de cada cosa, pensó, pero estaba seguro de que con sus clases había conseguido poner en práctica otra forma de dar salud a las personas mayores, diferente a su trabajo en el

Mentre esperava que el serviren, recordava com es va ruboritzar el dia que una de les seues alumnes més grans, amb 71 anys, li havia dit que li agradava molt anar a les seues classes, que se sentia molt feliç aprenent coses noves a la seua edat, que encara que mai ho va poder fer, sempre li havia agradat estudiar i que la Nau Gran li havia vingut fenomenal perquè des que estava sola "li queia la casa damunt". Va recordar també aquella altra estudiant que li va contar com va haver de vèncer les objeccions dels familiars, estranyats que "la iaia tomara a les aules a la seua edat". "Per a què?", pensaven. "Això és inútil." Però a poc a poc els va anar transmetent els valors que aprenia a les classes, l'afecte que rebia dels seus professors, els seus consells sobre com cuidar la salut, com alimentar-se millor, com relacionar-se amb els altres, fins i tot al si familiar, i els va anar convencent que les classes de la Nau Gran s'estaven convertint en una de les experiències més valuoses de la seua vida. O aquell que "respectuosament" li va agrair les classes, dient-li que ell pensava que la seua

vida ja estava feta i que només li quedava esperar la fi dels seus dies cuidant dels fills i dels néts, però que entre altres coses la universitat li havia ensenyat a viure, i a fer-ho molt millor en els anys que li quedaven.

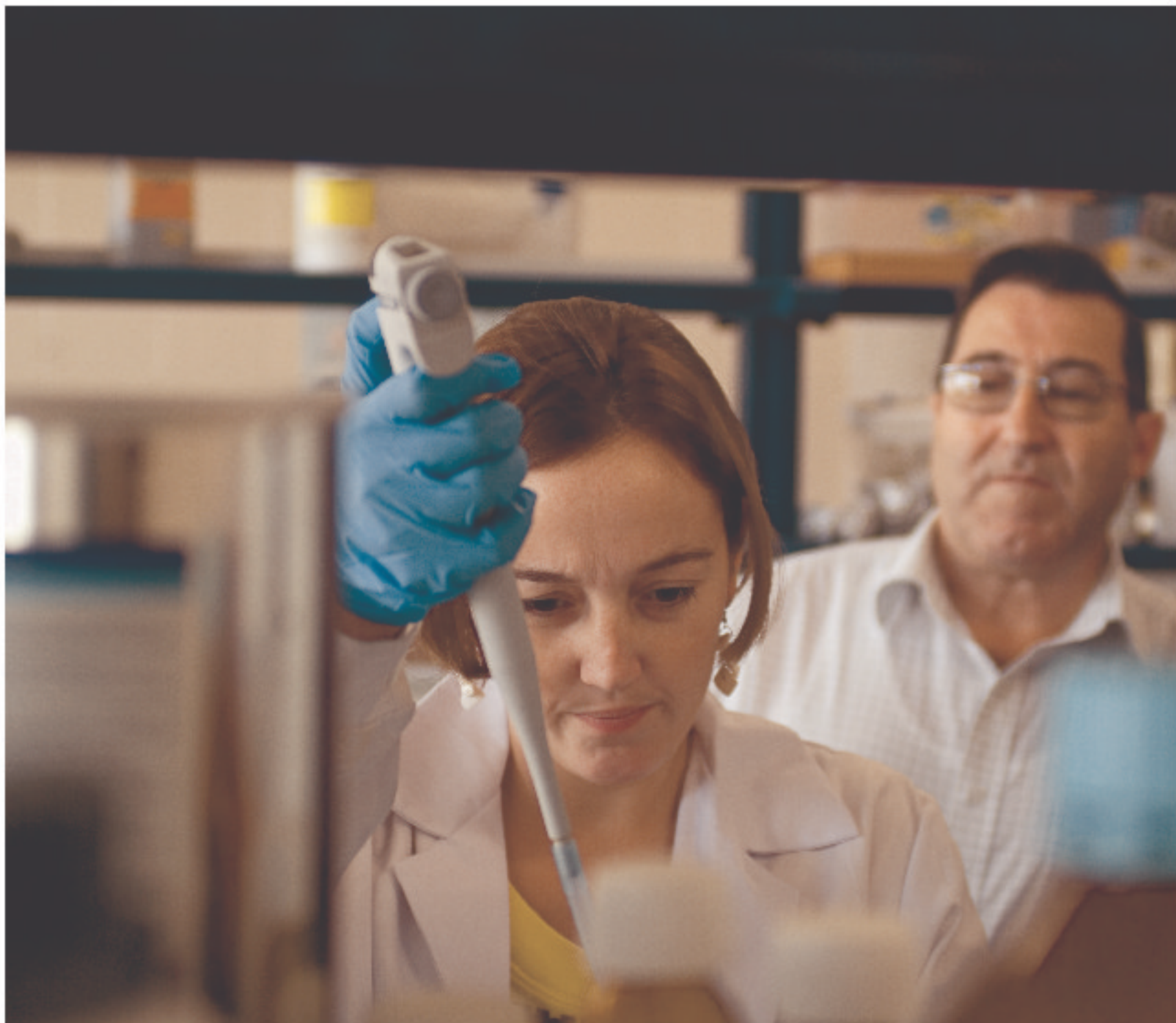
Eren ja les quatre i no li havien servit l'entrepà. Es va alçar i se'n va anar cap a la classe amb ganes de veure els seus estudiants i de comentar-los que, potser, ara resultaria que l'educació era un nou tractament per als mals de l'edat.



hospital, pero quizás tan necesaria, llenando sus cuerpos y sus mentes de nuevos, o a veces recuperados, deseos, habilidades y estímulos.

Mientras esperaba que le sirvieran, recordaba cómo se sonrojó el día que una de sus alumnas más mayores, con 71 años, le había dicho que le gustaba mucho acudir a sus clases, que se sentía muy feliz aprendiendo cosas nuevas a sus años, que aunque nunca pudo, siempre le había gustado estudiar y que la Nau Gran le había venido fenomenal porque desde que estaba sola "se le caía la casa encima". Recordó también a aquella otra estudiante que le contó cómo tuvo que vencer las objeciones de los familiares, extrañados de que "la abuela volviera a las aulas a su edad": "¿Para qué?"; pensaban. "Eso es inútil." Pero poco a poco les fue transmitiendo los valores que aprendía en las clases, el cariño que recibía de sus profesores, sus consejos de cómo cuidar la salud, de cómo alimentarse mejor, de cómo relacionarse con los demás, incluso dentro del seno familiar, y los fue convenciendo de que las clases de la Nau Gran se estaban convirtiendo en una de las experiencias más valiosas de su vida. O aquel que "respetuosamente" le agradeció las clases, diciéndole que él había creído que su vida ya estaba hecha y que sólo le quedaba esperar el fin de sus días cuidando de los hijos y nietos, pero que entre otras cosas la universidad le había enseñado a vivir, y a hacerlo mucho mejor en los años que le quedaban.

Eran ya las cuatro y no le habían servido el bocadillo. Se levantó y se fue hacia la clase con ganas de ver a sus estudiantes y de comentarles que, a lo mejor, ahora iba a resultar que la educación era un nuevo tratamiento para los males de la edad.







el cinema i l'edat

Àurea Ortiz Villeta | UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Als meus alumnes de la Nau Gran, pel seu entusiasme contagiós

Fer anys no és una bona idea en el món actual. Enteneu-me, és fantàstic ser viu i continuar ací, però és molt millor, i garanteix l'atenció i el respecte dels altres, si això es fa sense que es noten els anys complits. Envelleir s'ha convertit en una malaltia que cal ocultar a tot preu, en comptes d'un procés natural. El cinema, i els mitjans audiovisuals en general, catalitzadors dels desitjos i de les frustracions d'això que s'anomena "l'imaginari social", apliquen aquesta màxima rigorosament i sense compassió. No hi ha lloc per a la gent gran, o, si n'hi ha, és en un cantó del pla, sense molestar massa, i només si la seua presència contribueix al missatge general i implacable que indica que "el món és dels joves". Rares vegades un personatge major serà el protagonista d'un film; en tot cas, hi farà de secundari, de més o menys importància, al servei del personatge principal. Això no és nou, i ha sigut així en el cinema pràcticament des del començament, encara que ara sembla que es nota molt més per la presència subjugadora i totalitària dels mitjans de comunicació de masses i pel creixent infantilisme de les produccions que ens arriben des de Hollywood. Està clar que si el gros de la producció comercial que triomfa és cinema d'acció, persecucions i efectes especials, d'una banda, o, d'una altra, comèdia gamberra d'esperit adolescent (encara que feta, com a mínim, per trentenaris que es neguen a créixer), poc de lloc



el cine y la edad

Aurea Ortiz Villeta | UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

A mis alumnos de la Nau Gran, por su entusiasmo contagioso

Cumplir años no es una buena idea en el mundo actual. Enténdanme, es fantástico estar vivo y seguir por aquí, pero es mucho mejor, y garantiza la atención y el respeto de los demás, si eso se hace sin que los años cumplidos se noten. Envejecer se ha convertido en una enfermedad que hay que ocultar a toda costa, en vez de un proceso natural. El cine, y los medios audiovisuales en general, catalizadores de los deseos y frustraciones de eso que se llama "el imaginario social," aplican esta máxima a rajatabla y sin compasión. No hay sitio para la gente mayor, o, si lo hay, es

en una esquina del plano, sin molestar mucho, y sólo si su presencia contribuye a ese mensaje general e implacable que indica que "el mundo es de los jóvenes". Rara vez un personaje mayor será el protagonista de un film; en todo caso, será un secundario, de mayor o menor importancia, al servicio del personaje principal. Esto no es nuevo, y ha sido así en el cine prácticamente desde el principio, sólo que ahora parece notarse mucho más por la presencia avasalladora y totalitaria de los medios de comunicación de masas y por el creciente infantilismo de las producciones que nos llegan desde Hollywood. Está claro que si el grueso de la producción comercial que triunfa es cine de acción, persecuciones y efectos especiales, por un lado, o, por otro, comedia gamberra de espíritu adolescente (sólo que hecha, como mínimo, por treintañeros que se niegan a crecer), poco lugar queda para los rostros que muestran el paso del tiempo y una belleza no juvenil. Y aquí, como en otras cosas, ellos

hi queda per als rostres que mostren el pas del temps i una bellesa no juvenil. I ací, com en altres coses, ells tenen avantatge. Encara és possible veure actors madurs, alguns, de fet, molt madurs, seduïnt des de la pantalla i protagonitzant pel·lícules amb personatges d'una certa substància: Harrison Ford, Clint Eastwood, Al Pacino, Jack Nicholson o Sean Connery. Les actrius, així que fan els quaranta, comencen a sentir allò de "és massa gran per al paper" i acaben relegades a personatges menors o a la inactivitat. Només hi seran protagonistes si aconseguen ocultar l'edat real i converteixen el seu rostre en una màscara esculpida per la cirurgia estètica. En tot cas, i més enllà de diferències de gènere, que no és aquest el lloc per a parlar-ne, en termes generals la maduresa no és un valor apreciat en el món del cinema.

Cal eixir fora de l'àmbit de Hollywood, o, dins d'ell, acostar-se a les pel·lícules petites, per a trobar rostres i veus que ja han passat fa temps la seua joventut. De tant en tant, gent gran, ancians i jubilats són el suport d'alguna pel·lícula que sol plantejar la reflexió entorn del pas del temps i què succeeix quan s'envelleix. *Tot passejant Miss Daisy* (*Driving Miss Daisy*, Bruce Beresford, 1989) i *Tess i el seu guardaespalles* (*Guarding Tess*, Hugo Wilson, 1994) parlen d'aquestes qüestions fixant el conflicte entre dos personatges antagònics que es veuen obligats a conviure. En *Mrs. Henderson presenta* (*Mrs. Henderson presents*, Stephen Frears, 2005), Judy Dench és una emprenedora i atípica dona de negocis. *Cleopatra* (Eduardo Mignogna, 2003) situa com a eix de l'acció una jubilada que decideix canviar de vida a pesar de l'edat i de la pressió social. I Fellini, en *Ginger i Fred* (*Ginger e Fred*, 1986), a través de l'anciana parella de ballarins protagonistes, revela la crueltat d'aquesta grotesca societat de l'espectacle i la frivolitat, que no respecta res ni ningú.

Dues visions originals de la tercera edat, destacables per la seua feresa, són *Justina, un asesino de la tercera edad* (Santiago Aguilar y Luis Guridi, 1994) i *¿Qué hacemos con la abuela?* (*Tatie*



tienen ventaja. Todavía es posible ver a actores maduros, algunos, de hecho, muy maduros, seduciendo desde la pantalla y protagonizando películas con personajes de cierta enjundia: Harrison Ford, Clint Eastwood, Al Pacino, Jack Nicholson o Sean Connery. Las actrices, en cuanto cumplen los cuarenta, empiezan a oír aquello de "es demasiado mayor para el papel" y acaban relegadas a personajes menores o a la inactividad. Sólo serán protagonistas si logran ocultar la edad real y convierten su rostro en una máscara esculpida por la cirugía estética. En cualquier caso, y más allá de diferencias de género que no es éste el lugar para tratar, en términos generales, la madurez no es un valor apreciado en el mundo del cine.

Hay que salir fuera del ámbito de Hollywood, o, dentro de él, acercarse a las películas pequeñas, para encontrar rostros y voces que ya han pasado hace tiempo su juventud. De vez en cuando, gente mayor, ancianos y jubilados son el soporte de alguna película que suele plantearse la reflexión en

torno al paso del tiempo y qué sucede cuando se envejece. *Paseando a Miss Daisy* (*Driving Miss Daisy*, Bruce Beresford, 1989) y *Tess y su guardaespaldas* (*Guarding Tess*, Hugo Wilson, 1994) hablan de estas cuestiones fijando el conflicto entre dos personajes antagónicos que se ven obligados a convivir. En *Mrs. Henderson presenta* (*Mrs. Henderson presents*, Stephen Frears, 2005), Judy Dench es una emprendedora y atípica mujer de negocios. *Cleopatra* (Eduardo Mignogna, 2003) sitúa como eje de la acción a una jubilada que decide cambiar de vida a pesar de la edad y de la presión social. Y Fellini, en *Ginger y Fred* (*Ginger e Fred*, 1986), a través de la anciana pareja de bailarines protagonistas, revela la crueldad de esta grotesca sociedad del espectáculo y la frivolidad, que no respeta nada ni a nadie.

Dos originales visiones de la tercera edad, destacables por su fiereza, son *Justino, un asesino de la tercera edad* (Santiago Aguilar y Luis Gurid, 1994) y *¿Qué hacemos con la abuela?* (*Tatie Danielle*, Étienne Chatiliez, 1990). Se



Danielle, Étienne Chatiliez, 1990). Es tracta de dues comèdies negríssimes en les quals els protagonistes estan molt lluny de la tendresa i el sentimentalisme amb què se sol tractar els ancians en el cinema. Ambdós personatges són éssers antipàtics i quasi asocials i, precisament per això, quasi subversius. No tenen cap intenció d'interioritzar i d'assumir el lloc secundari que la societat els reserva. Els seus actes, alguns terribles, i la seua maldat són, en realitat, mecanismes de defensa en els quals no ens costa identificar, tot i l'excés, una certa ràbia contra un món que es permet el luxe suïcida de decidir, de manera atroç i implacable, que a partir d'una determinada edat alguns éssers humans són inservibles i no mereixen ser tinguts en compte.

La presència de persones grans en les ficcions es relaciona moltes vegades amb la possibilitat d'elaborar personatges que són dipositaris d'una certa saviesa que la seua experiència els ha donat, i estan en disposició de deixar un llegat moral o sentimental que els protagonistes han de recollir com una lliçó de vida. Aquest plantejament s'insereix habitualment en un àmbit familiar, però no sempre; pot ser una altra persona gran la que actua com a portadora del coneixement. El model tòpic i superficial seria la sèrie *Karate Kid*, però, afortunadament, n'hi ha exemples més rics i estimulants. Un dels més bells l'ofereix *Dersu Uzala* (Akira Kurosawa, 1975), narració de l'amistat entre dos homes molt diferents que es troben en condicions extremes, i en la qual el més gran ensenyarà al més jove on es troba l'essència i el veritable sentit de l'existència. Uns altres exemples variats: Peter Falk transmetent al seu nét el preat llegat de la literatura i la màgia en *La princesa promesa* (*The Princess Bride*, Rob Reiner, 1987); el projeccionista cec que ensenya la llum de la vida i la dignitat al seu pupil en *Cinema Paradiso* (Giuseppe Tornatore, 1989); Fernando Fernán Gómez encarnant el saber, la llibertat i la curiositat en *La lengua de las mariposas* (José Luis Cuerda, 1999); el pacient mestre que





trata de dos comedias negrísimas en las que los protagonistas están lejísimos de la ternura y el sentimentalismo con que se suele tratar a los ancianos en el cine. Ambos son seres antipáticos y casi asociales y, precisamente por eso, personajes casi subversivos. No tienen ninguna intención de interiorizar y asumir el lugar secundario que para ellos reserva la sociedad. Sus actos, algunos terribles, y su maldad son, en realidad, mecanismos de defensa en los que no nos cuesta identificar, aun con todo su exceso, cierta rabia contra un mundo que se permite el lujo suicida de decidir, de manera atroz e implacable, que a partir de cierta edad algunos seres humanos son inservibles y no merecen ser tenidos en cuenta.

La presencia de personas mayores en las ficciones se relaciona muchas veces con la posibilidad de elaborar personajes que son depositarios de cierta sabiduría que su experiencia les ha dado, y están en disposición de dejar un legado moral o sentimental que los protagonistas han de recoger como una lección de vida. Este planteamiento se

inserta habitualmente en un ámbito familiar, pero no siempre; puede ser otra persona mayor la que actúa como portadora del conocimiento. El modelo tópico y superficial sería la serie *Karate Kid*, pero, afortunadamente, hay ejemplos más ricos y estimulantes. Uno de los más hermosos lo ofrece *Dersu Uzala* (Akira Kurosawa, 1975), narración de la amistad entre dos hombres muy distintos que se encuentran en condiciones extremas, y en la que el mayor enseñará al más joven donde se encuentra lo esencial y el verdadero sentido de la existencia. Otros ejemplos variados: Peter Falk transmitiéndole a su nieto el preciado legado de la literatura y la magia en *La princesa prometida* (*The Princess Bride*, Rob Reiner, 1987); el proyeccionista ciego que le enseña la luz de la vida y la dignidad a su pupilo en *Cinema Paradiso* (Giuseppe Tornatore, 1989); Fernando Fernán Gómez encarnando el saber, la libertad y la curiosidad en *La lengua de las mariposas* (José Luis Cuerda, 1999); el paciente maestro que le muestra a su pupilo el difícil camino de la vida en *Primavera, verano, otoño, invierno... y primavera*



mostra al seu pupíl el difícil camí de la vida en *Primavera, verano, otoño, invierno... y primavera* (*Bom yeoreum gaeul gyeoul geurigo bom*, Kim Ki-Duk, 2003); l'exemple de llibertat i compromís que ofereix el personatge de Jessica Tandy a la seua amiga en *Tomàquets verds fregits* (*Fried Green Tomatoes*, Jon Avnet, 1991); la impagable mare interpretada per China Zorrilla en *Conversaciones con mamá* (Santiago C. Oves, 2004); la lliçó d'amor que, dels seus pares ancians, hereta el protagonista d'*El hijo de la novia* (Juan José Campanella, 2001); l'ancià africà que viatja als Estats Units per buscar-hi els seus familiars i recordar-los la seua identitat en *Little Senegal* (Rachid Bouchareb, 2001); els ensenyaments vitals que aprèn el jove protagonista d'*El secreto de los McCann* (*Secondhand Lions*, Tim MacCanlies, 2003); l'amor i l'entrega que reben del bell personatge de Carmen Maura les dones que formen la ficció de *Volver* (Pedro Almodóvar, 2006). Són pel·lícules molt diverses, tant pel to com per la història o l'estètica, però totes centren el sentit de la narració en els ensenyaments que una generació més gran pot oferir a les altres.

A vegades, l'aprenentatge de la vida viatja en les dues direccions, del vell al jove, i després, en una tornada més o menys inesperada, del jove al vell. En *Million Dollar Baby* (Clint Eastwood, 2004), el personatge que interpreta Eastwood és mestre de l'aprenenta de boxejadora i contribueix a la seua conquesta de la dignitat, però ell també pateix una transformació vital per tal com ha d'enfrontar-se al dolor i descobrir i sentir l'amor de pare que la jove li provoca. També el llegat pot no ser conscient, com en *Para que no me olvides* (Patricia Ferreira, 2005); el nét recollirà i completarà la memòria del seu avi, dins d'un exercici molt més ampli de memòria col·lectiva, i aquesta recerca del jove farà reaccionar l'home gran, i la resta de la família, ajudant-los a entendre el sentit de les coses.



(*Bom yeoreum gaeul gyeoul geurigo bom*, Kim Ki-Duk, 2003); el ejemplo de libertad y compromiso que ofrece el personaje de Jessica Tandy a su amiga en *Tomates verdes fritos* (*Fried Green Tomatoes*, Jon Avnet, 1991); la impagable madre interpretada por China Zorrilla en *Conversaciones con mamá* (Santiago C. Oves, 2004); la lección de amor que, de sus padres ancianos, hereda el protagonista de *El hijo de la novia* (Juan José Campanella, 2001); el anciano africano que viaja a Estados Unidos para buscar a sus familiares y recordarles su identidad en *Little Senegal* (Rachid Bouchareb, 2001); las enseñanzas vitales que aprende el muchacho protagonista de *El secreto de los McCann* (*Secondhand Lions*, Tim MacCanlies, 2003); el amor y la entrega que reciben del hermoso personaje de Carmen Maura las mujeres que conforman la ficción de *Volver* (Pedro Almodóvar, 2006). Son películas muy diversas, tanto por el tono como por la historia o la estética, pero todas ellas centran el sentido de la narración en las enseñanzas que una generación mayor puede ofrecer a las otras.

A veces, ese aprendizaje de la vida viaja en las dos direcciones, del viejo al joven, y luego, en una vuelta más o menos inesperada, del joven al viejo. En *Million Dollar Baby* (Clint Eastwood, 2004), el personaje que interpreta Eastwood es maestro de la aprendizaje de boxeadora y contribuye a su conquista de la dignidad, pero él también sufre una transformación vital al tener que enfrentarse al dolor y descubrir y sentir el amor de padre que la muchacha le provoca. También el legado puede no ser consciente, como en *Para que no me olvides* (Patricia Ferreira, 2005); el nieto recogerá y completará la memoria de su abuelo, dentro de un ejercicio mucho más amplio de memoria colectiva, y esa búsqueda del chico hará reaccionar al hombre mayor, y al resto de la familia, ayudándoles a entender el sentido de las cosas.

¿Y el amor? Los seres humanos no perdemos la capacidad de enamorarnos por mayores que seamos, pero eso no parece importar mucho a los que hacen películas. Dado que los mayores de cincuenta suelen tener una función



I l'amor? Els éssers humans no perdem la capacitat d' enamorar-nos per més grans que siguem, però això no sembla que importi massa als que fan pel·lícules. Atès que els majors de cinquanta solen tenir una funció de suport a l'acció principal de l'argument i la seua presència és subsidiària del protagonista, els actes i sentiments d'aquests personatges se solen circumscriure a aquesta funció secundària, ja que, en el fons, no estan concebuts com a éssers humans complets. Però n'hi ha excepcions. Una, pionera, és *Amor entre ruïnes* (*Love among the Ruines*, George Cukor, 1975), amb Lawrence Olivier i Katharine Hepburn vivint un romanç en la vellesa. Una altra, recent, és la pel·lícula argentina *Sol de otoño* (Eduardo Mignogna, 1996), que conta una bella història d'amor entre dos *sexagenaris* interpretats per Norma Aleandro i Federico Luppi, disposats a no renunciar ni al desig, ni a la felicitat, ni al futur. *Elsa y Fred* (Marcos Carnevale, 2005) estaria també en aquesta mateixa línia. *La última primavera* (*Ladies in Lavender*, Charles Dance, 2004) s'atreveix amb una cosa que és quasi un tabú, una anciana que s' enamora d'un jove i que s'ha d'enfrontar a aquest desig. Estem acostumats a veure en el cinema (i en la vida) que un home gran es mostre sense cap problema com un subjecte desitjant i que tinga una relació amb una dona molt més jove. Si això mateix ho fa una dona gran el comportament resulta transgressor. I això és el que succeeix en la sorprenent *Shadowboxer* (Lee Daniels, 2005), amb una Helen Mirren de seixanta anys que protagonitza una història d'amor amb un home molt més jove i amb el qual viu diverses escenes de sexe explícites, gens habituals en les pantalles cinematogràfiques. Una lliçó absolutament necessària per a tots aquells que creuen que la bellesa, el desig i la passió només es poden encarnar en cossos i rostres joves. I un camí que, si el seguim, porta directament a un món amb menys estereotips i menys barreres generacionals, en el qual prime la condició d'ésser humà abans que l'etiqueta que imposa l'edat.



de apoyo a la acción principal del argumento y su presencia es subsidiaria del protagonista, los actos y sentimientos de estos personajes se suelen circunscribir a esta función secundaria, puesto que, en el fondo, no están concebidos como seres humanos completos. Pero hay excepciones. Una, pionera, es *Amar entre ruinas* (*Love among the Ruines*, George Cukor, 1975), con Lawrence Olivier y Katharine Hepburn viviendo un romance en la vejez. Otra, reciente, es la película argentina *Sol de otoño* (Eduardo Mignogna, 1996), que cuenta una hermosa historia de amor entre dos sesentones interpretados por Norma Aleandro y Federico Luppi, dispuestos a no renunciar ni al deseo, ni a la felicidad, ni al futuro. *Elsa y Fred* (Marcos Carnevale, 2005) estaría también en esta misma línea. *La última primavera* (*Ladies in Lavender*, Charles Dance, 2004) se atreve con algo que es casi un tabú, una anciana que se enamora de un muchacho y ha de enfrentarse a ese deseo. Estamos acostumbrados a ver en el cine (y en la vida) que un hombre mayor se muestre sin ningún problema como un

sujeto deseante y que tenga una relación con una mujer mucho más joven. Si eso mismo lo hace una mujer mayor el comportamiento resulta transgresor. Y esto es lo que sucede en la sorprendente *Shadowboxer* (Lee Daniels, 2005), con una Helen Mirren de sesenta años que protagoniza una historia de amor con un hombre mucho más joven y con el que vive varias explícitas escenas de sexo, nada habituales en las pantallas cinematográficas. Una lección absolutamente necesaria para todos aquellos que creen que la belleza, el deseo y la pasión sólo pueden encarnarse en cuerpos y rostros jóvenes. Y un camino que, si lo seguimos, lleva directamente a un mundo con menos estereotipos y menos barreras generacionales, y en el cual prime la condición de ser humano antes que la etiqueta que impone la edad.





la prosa del món: el Taller d'Esriptura

Francisco José López Alfonso | COORDINADOR DEL TALLER D'ESRIPTURA | UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

No depèn de l'edat. U es pot veure abatut abans d'haver comprès. Naturalment, sempre hi ha l'opció de retirar-se a una espècie de soledat orgullosa, perquè no entendre les coses significa estar sol. Qui sap si no és l'opció més encertada! Hans Blumentberg ha escrit que l'incomprensible constitueix el major mitjà de consolació de la humanitat. Però no sembla que fóra aquesta l'elecció del filòsof alemany; possiblement perquè rebutjar i menysprear el que no s'entén implica tenir part precisament en allò del que u es voldria apartar.

En el Taller d'Esriptura ens reunim per demanar, per favor, un narrador, per invo-

car-lo, perquè dels llibres, els capítols o les poques línies que queden per escriure ha de brollar una força que supere totes les contradiccions. No és fàcil, però a vegades es produeix el miracle, com en "Un gran home que estimava les muntanyes", el relat de Mary Furió. En a penes una pàgina, Mary Furió ens conta una vida i, a més, una vida amb sentit, en la qual els diferents moments de l'existència queden enllaçats, inclòs el moment de la mort —magnífic el final!—, amb una coherència i una consistència que contrasta amb el vacu i amorf fluir temporal que a tots ens tenalla. L'aspecte més extraordinari és que la perspectiva salvadora del

la prosa del mundo: el Taller de Escritura

Francisco José López Alfonso | COORDINADOR DEL TALLER DE ESCRITURA | UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

No depende de la edad. Uno puede verse derribado antes de haber comprendido. Naturalmente, siempre cabe la opción de retirarse a una especie de soledad orgullosa, porque no entender las cosas significa estar solo. ¡Quién sabe si no es lo más acertado! Hans Blumemberg ha escrito que lo incomprendible constituye el mayor medio de consolación de la humanidad. Pero no parece que fuese ésta la elección del filósofo alemán; posiblemente porque rechazar y despreciar lo que no se entiende implique tener parte en aquello mismo de lo que uno quisiera apartarse.

En el Taller de Escritura nos reunimos para pedir, por favor, un narrador, para invocarlo, pues de los libros, los capítulos o las pocas líneas que queden por escribir debe brotar una fuerza que supere todas las contradicciones. No es fácil, pero a veces se produce el milagro, como en "Un gran hombre que amaba

las montañas", el relato de Mary Furió. En apenas una página, Mary Furió nos cuenta una vida y, además, una vida con sentido, en la que los diferentes momentos de la existencia quedan enlazados, incluyendo el momento de la muerte —¡magnífico el final!—, con una coherencia y una consistencia que contrasta con el fofo y amorfo fluir temporal que a todos nos atenaza. Y lo más extraordinario es que la perspectiva salvadora del relato, a pesar de la muerte y gracias a la misma muerte, no resulta falsa, impostada. Esto debe ser eso que llaman *sabiduría*.

En el Taller de Escritura aspiramos a no dejarnos engañar por lo superficial. Ingenuamente quizá, creemos que en las profundidades todo se hace ley. Rechazamos así cierta literatura que conduce al exterior de lo humano de forma halagadora. Esta literatura no es un crimen ni una evasión;

relat, a pesar de la mort i gràcies a la mateixa mort, no resulta falsa, impostada. Això deu ser allò que anomenen *saviesa*.

En el Taller d'Espectura aspirem a no deixar-nos enganyar per la superficialitat. Ingènuament potser, creiem que en les profunditats tot es fa llei. Rebutgem així una certa literatura que condueix a l'exterior d'allò humà de manera afalagadora. Aquesta literatura no és un crim ni una evasió; a penes una eixida pública. La impaciència ens condueix sovint a aquest compromís, perquè el problema de la naturalesa humana, la *quæstio mihi factum sum* de sant Agustí ("he arribat a ser un problema per a mi mateix") no sembla tenir resposta ni en el sentit psicològic individual ni en el filosòfic general.

En els nostres escrits voldríem desfer-nos de la disfressa i del maquillatge, renunciar a tota simulació i ser sincers. Però el rostre sol quedar deformat per algun traç exagerat a les commissures dels llavis o a l'arc de les celles. A vegades, quasi sempre, és por, perquè hi ha coses terribles que ens incumbeixen. Però ni l'elecció ni la repulsa estan permeses. De manera que tornem a casa i ens tanquem a escriure. I és que, en el fons i

just en allò que afecta els assumptes més greus i importants, estem extraordinàriament sols. Aquesta soledat, amb tot, és d'una naturalesa diferent de la del que es refugia en el seu orgull o en la seua por i es nega o no s'atreveix a comprendre, a intentar comprendre.

Al cap d'uns dies ens tornem a trobar en el Taller i ens escoltem, perquè l'espectura és una soledat de la qual es pot participar en veu baixa. A vegades, emocionats, assistim al miracle, com en "Un gran home que estimava les muntanyes", i tenim la impressió d'haver comprès la prosa del món, en reconèixer-nos en aquest gran anhel comú de salvació.

Al capdavall, es diria que Kafka tenia raó i que l'essència de l'art consisteix a possibilitar la vertadera comunicació d'un individu amb un altre; una cosa que, sens dubte, va molt més enllà d'entendre la coherència de l'argument i del raonament en el seu mer formalisme.





apenas una salida pública. La impaciencia nos conduce a menudo a este atolladero, porque el problema de la naturaleza humana, la *quæstio mihi factum sum* de san Agustín ("he llegado a ser un problema para mí mismo") no parece tener respuesta ni en el sentido psicológico individual ni en el filosófico general.

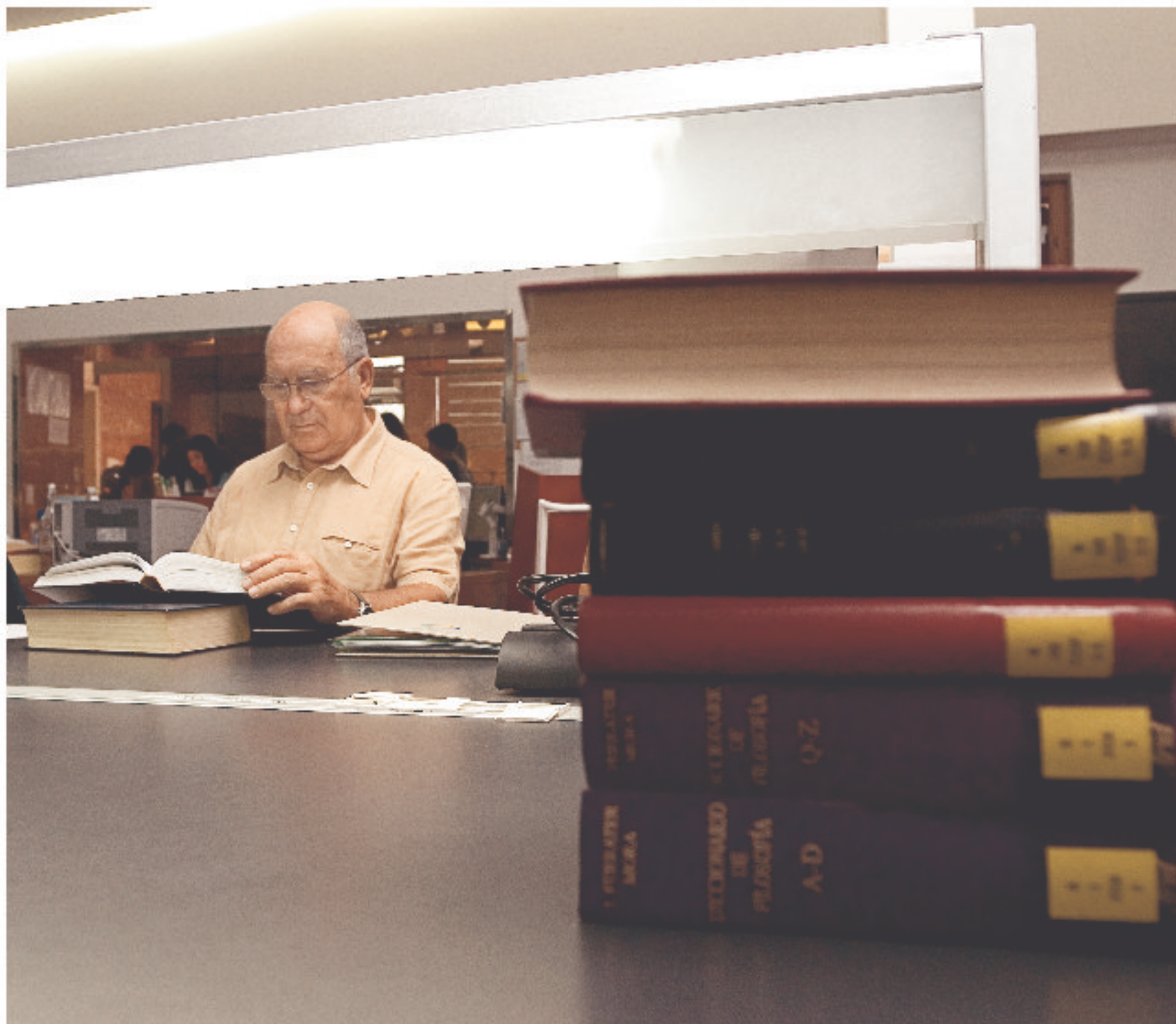
En nuestros escritos querríamos deshacernos del disfraz y del maquillaje, renunciar a toda simulación y ser sinceros. Pero el rostro suele quedar deformado por algún trazo exagerado en las comisuras de los labios o en el arco de las cejas. A veces, casi siempre, es miedo, porque hay cosas terribles que nos incumben. Pero ni la elección ni la repulsa están permitidas. De modo que volvemos a casa y nos encerramos a escribir. Y es que, en el fondo y justo en lo tocante a los asuntos más graves e importantes, estamos indeciblemente solos. Esta

soledad, sin embargo, es de una naturaleza distinta a la del que se refugia en su orgullo o en su miedo y se niega o no se atreve a comprender, a intentar comprender.

Al cabo de unos días nos volvemos a encontrar en el Taller y nos escuchamos, porque la escritura es una soledad de la que se puede participar quedamente. A veces, emocionados, asistimos al milagro, como en "Un gran hombre que amaba las montañas", y tenemos la impresión de haber comprendido la prosa del mundo, al reconocernos en ese gran anhelo común de salvación.

Se diría que, después de todo, Kafka tenía razón y que la esencia del arte consiste en posibilitar la verdadera comunicación de un individuo con otro; algo que, sin duda, va mucho más allá de entender la coherencia del argumento y del razonamiento en su mero formalismo.





un gran home que estimava les muntanyes

Mary Furió de Guallart | ESTUDIANT DE LA NAU GRAN | UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Vaig conèixer un home meravellós. Va ser un gran home fins i tot quan era un infant. Els seus pares van morir. No li va faltar afecte, perquè sa tia va ser la seua segona mare. La vida el va fer esforçar-se en totes les coses que realitzava, però n'hi havia una que no aconseguia. La seua obsessió era pujar muntanyes; si era possible, tresmils.

Llegia llibres sobre muntanyisme, coneixia les rutes de les muntanyes, llegia llibres de les vides dels escaladors i quan feia cim en una muntanyeta... "és un plaer," deia.

Van passar anys. Va tenir un gran amic escalador. L'amic li contava les seues aventures. El somiava, "no podria jo pujar alguna muntanya important?".

Quan va complir vint-i-sis anys es va casar i va tenir cinc fills. Va inculcar als seus fills l'amor a la natura i, és clar, a les muntanyes.

un gran hombre que amaba las montañas

Mary Furió de Guallart | ESTUDIANTE DE LA NAU GRAN | UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Conocí a un hombre maravilloso. Fue un gran hombre aun siendo niño. Sus padres murieron. No le faltó cariño, pues su tía fue su segunda madre. La vida le hizo esforzarse en todas las cosas que realizaba, pero había una que no conseguía. Su ilusión era subir montañas; a ser posible, tresmiles.

Leía libros sobre montañismo, conocía las rutas de las montañas, leía libros de las vidas de los montañeros y cuando hacía cumbre en una montaña... "es un placer", decía.

Pasaron años. Tuvo un gran amigo escalador. El amigo le contaba sus aventuras. Él soñaba, "¿no podría yo subir alguna montaña importante?".

Cuando cumplió veintiséis años se casó y tuvo cinco hijos. Inculcó a sus hijos el amor a la naturaleza y, cómo no, a las montañas.

Un verano programó con su familia un viaje a Chamonix. Los preparativos fueron emocionantes. Iban a ir de camping. Era la primera vez; ¡Cuántas emociones, salir todos juntos y de camping!

256

Un estiu va programar amb la seua família un viatge a Chamonix. Els preparatius van ser emocionants. Hi anirien de càmping. Era la primera vegada. Quantes emocions, eixir tots junts i de càmping!

Ell pensava "quan estiguem allí, podré pujar al Mont Blanc?". El seu amic l'escalador també hi era.

Per a pujar al Mont Blanc cal estar molt preparat, i ell no ho estava. Llavors va pensar "doncs, ho intentaré amb una de més fàcil", i va pensar en un tresmil, la Petite Aiguille Verte.

En va fer els preparatius, les botes, els grampons, el piolet, la motxilla. Quina il·lusió, compliria el seu somni! Va ser un gran esforç, hi va fer cim, i contava que allí se sentia més prop de Déu. Va ser, segons ens deia, una de les sensacions més meravelloses que havia tingut.

Van passar els anys i el seu amor per les muntanyes anava en augment. No va poder pujar cap muntanya important una altra vegada. La seua salut no era molt bona. "Sóc un escalador frustrat," deia.

Va aconseguir durant la seua vida moltes metes. Per a ell, aconseguir una meta era com fer un cim important, com a mínim un tresmil. I el millor de tot va ser que va aconseguir la seua meta final amb la mateixa dignitat amb què va pujar la seua estimada Petite Aiguille Verte.





Él pensaba "cuando estemos allí, ¿podré subir al Mont Blanc?". Su amigo el escalador también estaba allí.

Para subir al Mont Blanc se tiene que preparar mucho y él no lo estaba. Entonces pensó "pues intentaré una más fácil", y pensó en un tresmil, la Petite Aiguille Verte.

Hizo los preparativos, las botas, los crampones, el piolet, la mochila. ¡Qué ilusión, iba a cumplir su sueño! Fue un gran esfuerzo, hizo cumbre y contaba que en la cumbre se sentía más cerca de Dios. Fue, según nos decía, una de las sensaciones más maravillosas que había tenido.

Pasaron los años y su amor por las montañas iba en aumento. No pudo subir ninguna montaña importante otra vez. Su salud no era muy buena. "Soy un escalador frustrado", decía.

Alcanzó durante su vida muchas metas. Para él, conseguir una meta era como hacer una cumbre importante, como mínimo un tresmil. Y lo mejor de todo fue que alcanzó su meta final con la misma dignidad que subió su querida Petite Aiguille Verte.





gràcies

A les i els *naugrans* que han confiat en nosaltres i han acudit any rere any a les nostres aules, fent difusió del projecte "de boca a orel·la".

Als professors i les professores que han impartit les assignatures dels diferents itineraris de la Nau Gran.

A les professores i els professors dels tallers de la Nau Gran d'Hivern i la Nau Gran d'Estiu.

Als coordinadors i les coordinadores i als i les conferenciants que van acudir cada setmana a les conferències de "Pensar la nostra societat", "Salut i qualitat de vida" i "Temes d'actualitat en ciències", i a la Borsa de València, Conselleria de Benestar Social, Escola Valenciana d'Estudis per a la Salut, Conselleria de Sanitat, Societat Valenciana de Geriatria i Gerontologia, facultats d'Economia, Dret i Ciències Socials, que van donar suport a la iniciativa.

Als i les caps d'itinerari i coordinadors i coordinadores de les diferents titulacions.

A les deganes i els degans de les diferents facultats i escoles universitàries que ens van facilitar l'accés a les aules.

Als i les responsables i al personal administratiu del Servei d'Extensió Universitària, dels diferents centres, del Centre de Càlcul, del Servei de Política Lingüística, del Centre d'Idiomes, del Servei d'Educació Física i Esports, del Servei de Biblioteques i Documentació, del Museu d'Història de la Medicina, del Taller d'Audiovisuals, del Servei de Publicacions, del Gabinet de Premsa de la Universitat de València...

...a tots i totes vosaltres, gràcies!

gracias

A las y los *naugrans* que han confiado en nosotros y han acudido año tras año a nuestras aulas, haciendo difusión del proyecto "de boca a oreja".

A los profesores y las profesoras que han impartido las asignaturas de los diferentes itinerarios de la Nau Gran.

A las profesoras y los profesores de los talleres de la Nau Gran d'Hivern y la Nau Gran d'Estiu.

A los coordinadores y las coordinadoras y a los y las conferenciantes que acudieron cada semana a las conferencias de "Pensar nuestra sociedad", "Salud y calidad de vida" y "Temas de actualidad en ciencias", y a la Bolsa de Valencia, Conselleria de Bienestar Social, Escuela Valenciana de Estudios para la Salud, Conselleria de Sanidad, Sociedad Valenciana de Geriatria y Gerontología, facultades de Economía, Derecho y Ciencias Sociales, que apoyaron la iniciativa.

A las jefas y los jefes de Itinerario y coordinadores y coordinadoras de las diferentes titulaciones.

A los decanos y las decanas de las diferentes facultades y escuelas universitarias que nos facilitaron el acceso a las aulas.

A los y las responsables y al personal administrativo del Servei d'Extensió Universitària, de los diferentes centros, del Centre de Càlcul, del Servei de Política Lingüística, del Centre d'Idiomes, del Servei d'Educació Física i Esports, del Servei de Biblioteques i Documentació, del Museu d'Història de la Medicina, del Taller d'Audiovisuals, del Servei de Publicacions, del Gabinet de Premsa de la Universitat de València...

...a todos vosotros y vosotras, gracias!



Índex d'il·lustracions

- (p. 12) Requena, curs 1947-1948
- (p. 18) Requena, 1945
- (p. 26) Requena, 1944
- (p. 36) Josep Udina Cortíes, *Enciclopèdia Camí*. Barcelona, 1933
- (pp. 48, 53, 55, 106) Escola de Peñas Royas, Montalbán (Teruel)
- (p. 56) València, 1952
- (p. 58) Patronat de la Joventut Obrera, 1910
- (p. 65) Antonio Álvarez Pérez, *Enciclopedia Álvarez*. Valladolid, 1958
- (p. 67) Luis Ortiz Muñoz, *Glorias Imperiales. Libro escolar de lecturas históricas*. Madrid, 1940
- (p. 70) Ángel Rodríguez Álvarez, *Rojas. Método de enseñanza de la lectura por la escritura*. Plasencia, 1957
- (p. 74) Colegio Alemán (Barcelona), curs 1931-1932
- (p. 82) Juan Navarro Higuera, *Modelos de ornamentación para cuadernos escolares*. Barcelona, s.d.
- (p. 84) València, 1920
- (p. 94) Patronat de la Joventut Obrera, 1951
- (p. 98) Juli Cebrian Mezquita, retrat de Manuel Candela i Pla (c. 1900), oli sobre llenç. Universitat de València [UV 000141]
- (p. 99) Josep Mongrell Torment, cartell per al IV Centenari de la Universitat de València (1902). Universitat de València [UV002046]
- (p. 100) València, 1952
- (p. 136) Salvador Salinas Bellver, *Atlas de geografía universal*. Madrid, 1931
- (p. 194) Joaquim Pla Cargol, *Païses y mares*. Girona, 1940
- (p. 209) *Milón Doñar Baby* (Clint Eastwood, 2004)
- (p. 240) *Densu Uzalo* (Akira Kurosawa, 1975)
- (p. 243) *El hijo de la novia* (Juan José Campanella, 2001)
- (p. 245) *La última primavera* (Charles Dance, 2004)
- (p. 250) Joaquín Salvador Artiga, *Ditado y redacción*. Madrid, 1932

Índice de ilustraciones

- (p. 12) Requena, curso 1947-1948
- (p. 18) Requena, 1945
- (p. 26) Requena, 1944
- (p. 36) Josep Udina Cortíes, *Enciclopèdia Camí*. Barcelona, 1933
- (pp. 48, 53, 55, 106) Escuela de Peñas Royas, Montalbán (Teruel)
- (p. 56) Valencia, 1952
- (p. 58) Patronato de la Juventud Obrera, 1910
- (p. 65) Antonio Álvarez Pérez, *Enciclopedia Álvarez*. Valladolid, 1958
- (p. 67) Luis Ortiz Muñoz, *Glorias Imperiales. Libro escolar de lecturas históricas*. Madrid, 1940
- (p. 70) Ángel Rodríguez Álvarez, *Rojas. Método de enseñanza de la lectura por la escritura*. Plasencia, 1957
- (p. 74) Colegio Alemán (Barcelona), curso 1931-1932
- (p. 82) Juan Navarro Higuera, *Modelos de ornamentación para cuadernos escolares*. Barcelona, s.f.
- (p. 84) Valencia, 1920
- (p. 94) Patronato de la Juventud Obrera, 1951
- (p. 98) Julio Cebrián Mezquita, retrato de Manuel Candela y Pla (c. 1900), óleo sobre lienzo. Universitat de València [UV 000141]
- (p. 99) José Mongrell Torment, cartel para el IV Centenario de la Universidad de Valencia (1902). Universitat de València [UV 002046]
- (p. 100) Valencia, 1952
- (p. 136) Salvador Salinas Bellver, *Atlas de geografía universal*. Madrid, 1931
- (p. 194) Joaquim Pla Cargol, *Païses y mares*. Girona, 1940
- (p. 209) *Milón Doñar Baby* (Clint Eastwood, 2004)
- (p. 240) *Densu Uzalo* (Akira Kurosawa, 1975)
- (p. 243) *El hijo de la novia* (Juan José Campanella, 2001)
- (p. 245) *La última primavera* (Charles Dance, 2004)
- (p. 250) Joaquín Salvador Artiga, *Ditado y redacción*. Madrid, 1932







*La tolerància és molt més que la coexistència pacífica de cultures diferents.
És una actitud activa i positiva, inspirada en el reconeixement i
el respecte dels drets i de les llibertats dels altres. [...] És un exercici raonat
a través del qual podem definir junts, mitjançant el diàleg,
els intercanvis i l'acceptació de la diferència, els valors en què volem
fonamentar la nostra existència. (Kofi Annan, 2003)*

L'Assemblea General de les Nacions Unides invità els estats membres a
celebrar el 16 de novembre de cada any com a
Dia Internacional per a la Tolerància.

Aquest llibre, acabat d'editar el dia 16 de novembre de 2006,
intenta plasmar aquest missatge.



