

La formació bàsica de persones adultes: imaginari social, aproximació teòrica, organització democràtica

L'educació i la formació en l'edat adulta
per a una ciutadania participativa i crítica



Ana Ayuste
Montserrat Casamitjana
Marta Ferrer
Alfons Formariz (coord)
Margarida Massot

Amb la col·laboració de
Agustí Pascual
José Beltrán
Marc Genestar
Aula Cultural

**La formació bàsica de persones adultes:
imaginari social, aproximació teòrica, organització democràtica.
L'educació per a una ciutadania participativa i crítica**

CONTINGUT

I INTRODUCCIÓ: una formació bàsica de persones adultes inèdita	3
II TEMES	
1. La persona adulta	17
2. Conceptes polisèmics: educació de persones adultes / formació de persones adultes - educació permanent / formació permanent	21
3. La formació bàsica, una formació de base	26
4. Les competències bàsiques de la població adulta	31
5. Els conceptes de formal/no formal - reglat/no reglat a la formació bàsica	42
6. Els públics destinataris de la formació bàsica	48
7. Els centres i aules de formació de persones adultes com a institucions públiques i democràtiques	53
8. Participació i organització dels aprenentatges	60
9. El currículum de la formació bàsica	64
10. Formació inicial i perfils dels professionals	68
11. Model de formació de persones adultes	74
III CONCLUSIÓ	78
IV ANNEX: l'educació de persones adultes al País Valencià, les Illes Balears i Catalunya	90
▪ Bastiments encreuats: una contextualització de l'educació de persones adultes al País Valencià Agustí Pascual i José Beltrán	90
▪ La formació bàsica de persones adultes a les Illes Balears Marc Genestar	98
▪ Aula de Cultura de la Ciutat de Palma	104
▪ L'educació de persones adultes a Catalunya. Un capítol amb molts titulars possibles Alfons Formariz	107
V Breu ressenya professional de les autores i autors	114

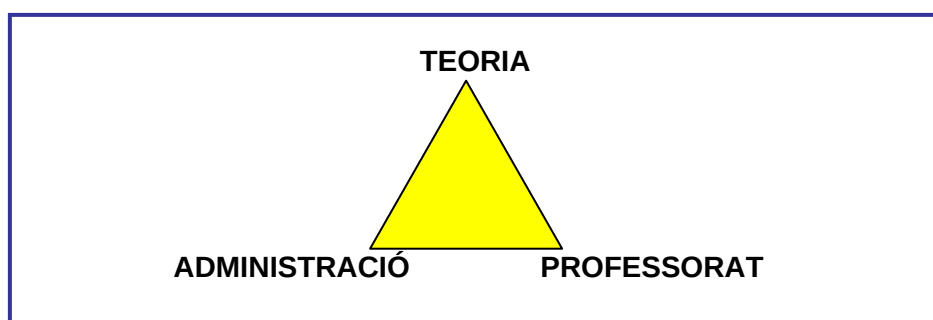
INTRODUCCIÓ

Una formació bàsica de persones adultes inèdita

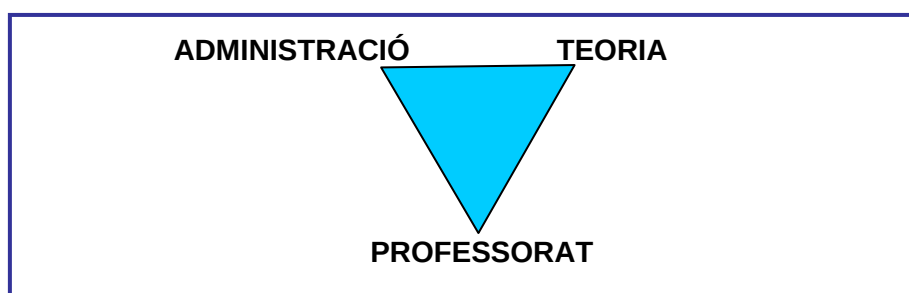
Aquest document és la revisió d'un treball que va editar *on line* l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona l'any 2008.¹ Va semblar oportú que també hi poguessin tenir accés els lectors de llengua castellana. Això exigia no solament traduir-lo, sinó suprimir i revisar els aspectes més conjunturals del marc de referència original, el de la formació bàsica de persones adultes de Catalunya, tot i que aquesta focalitat inicial es pot intuir al llarg del treball. Però un cop relativament descontextualitzat es va creure que continuava tenint interès també per a tota l'àrea de llengua catalana, si es mantenia el nucli original del document, revisat en profunditat, i s'afegia un annex amb la situació actual de l'educació bàsica de persones adultes al País Valencià, les Illes Balears, i Catalunya. El treball total consta així de quatre apartats: una introducció, onze capítols temàtics, una conclusió i un annex que contextualitza l'educació bàsica de persones adultes en els territoris de parla catalana.

Gènesi d'aquest document

En tot procés educatiu estructurat hi ha tres factors que s'interrelacionen de diverses maneres i amb diferent pes específic segons les conjuntures. El professorat, l'administració pública i les teories que estan influïnt en les estratègies educatives formen un triangle de relacions que es pot veure de forma distinta segons els diferents actors que ho observin. Sovint es veu des d'una perspectiva segons la qual, la teoria hauria d'orientar la normativa de l'administració i la pràctica del professorat.



Des de l'angle del professorat no és infreqüent veure el triangle des d'aquesta òptica,



¹ FORMARIZ, Alfons (coord.). *La formació bàsica de persones adultes entre la percepció social i la imaginació creativa* [en línia]. Barcelona: Universitat de Barcelona.
<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/3761/1/educacio_adults.pdf> [2008].

és a dir, el professorat es veu sotmès constantment al pes de l'administració i, amb menys intensitat, d'unes teories allunyades dels problemes de la pràctica educativa.

Com a resultat, el triangle de interrelacions queda trencat, i entra en un cercle viciós de



retrets, sovint encoberts o poc formulats, en què el professorat veu la teoria allunyada de la seva pràctica quotidiana i a l'administració com un cúmul de normatives que desconexen la realitat. L'administració observa les teories en una galàxia diferent de les necessitats reals i a bona part del professorat atenent, prioritàriament, a les seves millores laborals. Finalment, des de la teoria es mira l'administració escorada en el normativisme, sense fonaments científics suficients i el professorat sense aquells coneixements que farien que la pràctica no esdevingués practicisme, més encara, al marge de qualsevol avenç teòric que podria modificar en positiu la qualitat educativa, només preocupat per receptes didàctiques miraculoses. No és infreqüent la ignorància mútua dels actors.

Som conscients que estem dibuixant estereotips, però qualsevol estereotip acostuma a ser una reducció mental d'alguna situació real, generalitzada de forma incorrecta i, a vegades, de forma deshonest.

Per què no es poden reunir aquestes tres perspectives —administració, professorat de formació bàsica i docents universitaris que han reflexionat sobre el tema de l'educació i la formació de persones adultes— en un sol grup de treball, a fi que es comuniquin i que arribin a esquemes d'interpretació comuns? La resposta a aquest interrogant ha estat aquest grup de treball de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona que com qualsevol grup ha tingut vida pròpia, s'ha anat incrementant i reduint en funció, especialment, de les conjuntures concretes de la formació bàsica de persones adultes

L'inevitable aclariment terminològic: sobre el discurs i la pràctica

Tots els conceptes són entesos pels subjectes segons connotacions diferents, que estan relacionades amb el coneixement que en tenen, amb les emocions que els desperten i amb la història personal i la relació de cadascú amb el concepte viscut. No podia ser d'una altra manera en l'educació i la formació de persones adultes i amb l'educació i formació bàsica de persones adultes.

Però, a més, la formació de persones adultes, la formació permanent i al llarg de la vida són conceptes que es fan servir sovint en les declaracions de principis, es plantegen com a eines culturals necessàries per millorar aspectes tan diversos com la

productivitat, l'ocupació, el civisme, la participació electoral o la cohesió social, entre d'altres. Formen part de l'oratoria política, administrativa o educativa, normalment amb poques repercussions pràctiques. No fa gaires anys que l'OCDE es feia ressò d'aquesta tendència a la retòrica poc operativa amb el suggerent títol *Més enllà de la retòrica: polítiques i pràctiques de l'educació d'adults*.²

Tots aquests conceptes citats són conceptes homònims i polisèmics, que s'utilitzen amb continguts tan diversos que ens obliguen a expressar explícitament el significat amb què es faran servir en qualsevol document.

Parlarem de *formació* o *educació de persones adultes* quan es tracti de qualsevol procés educatiu en què el subjecte sigui una persona adulta. En aquest sentit és formació de persones adultes la formació ocupacional o la formació a l'empresa, la formació cultural en un territori, la formació en les organitzacions adultes o la formació bàsica si el receptor/participant és una persona adulta.

La *formació* i l'*educació bàsica* de *persones adultes* ens remet al conjunt de coneixements, actituds i hàbits que fan possible la vida en societat i que possibiliten que el subjecte (qualsevol subjecte adult) pugui tenir una presència activa en l'entorn. Es refereix a la transmissió interactiva de les competències bàsiques i genèriques que permeten que totes les persones adultes discriminin l'oferta laboral i actuïn en la seva vida familiar o social amb coneixement de causa. Vist així, el subjecte d'aquesta formació, potencialment, és tota la població adulta, subjecte de drets i deures que els ha de conèixer per poder exercir-los, membre d'una societat que ha de poder conformar segons les seves necessitats i expectatives, amb un diàleg constant amb els altres ciutadans i ciutadanes que tenen altres necessitats i expectatives; en diàleg actiu també amb les institucions representatives.

Ens referim sempre a processos educatius/formatius *bàsics* que tenen una intencionalitat, uns objectius concrets, uns ritmes establerts, uns espais determinats i uns programes definits. No ens referirem, doncs, amb el terme de formació bàsica, a aquells aprenentatges que ens acompanyen incidentalment al llarg de la vida, que s'adquireixen en el mateix decurs de les diferents activitats i que la terminologia pedagògica qualifica d'educació informal.

La *formació bàsica* —o de base— és un instrument necessari, és l'inici, la base i el fonament que fa possible i acompanya totes les altres formacions de persones adultes. Ens referim especialment a la comprensió lectora, l'expressió escrita, el càlcul numèric bàsic, els fonaments culturals de la societat, el desenvolupament acadèmic i extraacadèmic dels processos cognitius i els hàbits de convivència i participació. No hi ha dubte que en aquesta societat, sense una formació bàsica suficient la formació laboral, la formació cultural o la formació per a la participació es compliquen i dificulten. Per aquesta raó, les polítiques educatives sensibles a les demandes i necessitats que comporta el món actual i als avantatges de l'excel·lència cultural per a tothom, haurien d'invertir en la formació bàsica de les persones adultes sense la gasiveria que acostumen a mostrar els pressupostos corresponents. Haurien de fomentar i prioritzar programes de formació laboral, cultural o de participació ciutadana dirigits als sectors amb menys formació bàsica en què els àmbits es difuminessin, si cal, en una formació integradora o en xarxa.

Els motius pels quals la separació entre les diferents formacions és difusa són diversos: hi ha formacions en competències bàsiques que tenen un objectiu laboral,

² ORGANITZACIÓ PER A LA COOPERACIÓ I EL DESENVOLUPAMENT ECONÒMIC (OCDE). *Más allá de la retórica: políticas y prácticas de la educación e adultos*. Madrid: MEC, 2003.

formacions laborals que tenen continguts bàsics, formacions culturals que desperten la necessitat de la formació bàsica, etc. Si els aprenentatges respectius no esdevenen compartiments estancs i no s'enfronten institucionalment per absurds intrusismes professionals o deliberada ignorància mútua, totes les formacions es reforcen i permeten transvasaments dels participants d'unes a altres.

Els públics de la formació/educació bàsica

1. A la societat actual els conceptes bàsics que s'adquireixen a la infància i a l'adolescència caldrà completar-los, modificar-los o substituir-los en el decurs de tota la vida. Per tant, fins i tot una bona formació de base inicial, per més completa que sigui, per més que hagi superat els primers nivells del sistema educatiu o hagi obtingut titulacions universitàries, caldrà actualitzar-la posteriorment de forma constant; bé en processos d'aprenentatge informal (a través d'amistats que ens ajuden i ens ensenyen, practicant personalment l'assaig d'error, a través de les TICs, etc.), o en aprenentatges programats. Pel seu caràcter de coneixements bàsics, les institucions públiques haurien de posar al servei de tots els ciutadans (potencialment més de les tres quartes parts de la població) la possibilitat d'avançar en aquests coneixements i competències de forma gratuïta.

2. No cal recordar que almenys en el sistema educatiu espanyol i en molts altres espais educatius, any rere any, una tercera part dels que acaben la secundària obligatòria no han aconseguit els objectius assenyalats pel sistema. Constitueixen una suma aritmètica permanent i contínua. Les seves necessitats de formació bàsica, les seves dificultats en l'ús de les eines lectoescriptores i alfanumèriques bàsiques i la manca del títol elemental del sistema educatiu els significarà un handicap durant tota la seva vida, si no hi posen remei, en el context de la societat del coneixement. Els aprenentatges programats que donin resposta a les seves necessitats, també formen part de la formació bàsica de què parla aquest document. Representen, doncs, un terç de la població adulta.

3. El creixement de la població immigrada i estrangera recent que desconeixen les llengües del país de destí formen un tercer segment de grups diana de la formació bàsica. No cal dir que el domini de les llengües de qualsevol país en l'àmbit funcional és bàsic per a les interrelacions socials.

4. Finalment, no són poques les persones que van acabar l'educació secundària i no van continuar estudiant que decideixen més endavant accedir a la formació professional o desitgen poder entrar a la universitat. Facilitar la preparació de les proves a cicles formatius o per a l'accés a la universitat s'ha considerat tradicionalment com quelcom que forma part de la formació bàsica de persones adultes.

En l'esquema següent s'hi representen els públics destinataris de la formació bàsica de persones adultes:

Els públics de la formació bàsica de persones adultes	1. Potencialment tota la població adulta que al llarg de la seva vida ha de completar i posar al dia les seves competències generals i bàsiques. 2. La població adulta amb dificultats alfanumèriques o que no ha obtingut el títol bàsic del sistema educatiu. 3. Les persones estrangeres que no coneixen o no dominen les llengües del país de destí. 4. Les persones que volen preparar-se per accedir a la formació professional o a la universitat.
--	--

Els motius pels quals les persones adultes decideixen iniciar un procés de formació són molt variats: necessitats laborals o econòmiques, interessos personals o culturals, pressions socials manifestes o induïdes, postures familiars que animen a prendre la decisió o, simplement, el desig de saber. Una cosa sembla clara: la motivació per a l'aprenentatge està, en principi, assegurada. Les persones adultes des del punt de vista social o psicològic tenen, a més de la motivació, unes característiques pròpies que les diferencien dels infants o adolescents en el procés d'aprenentatge. La voluntarietat dels aprenentatges adults en relació amb les expectatives, el cúmul d'experiències acumulades, la disponibilitat horària en funció de les responsabilitats laborals i familiars, els estils cognitius que les diverses intel·ligències de cada persona han posat en pràctica o han inhibit al llarg de la seva vida, els intents de superació reeixits o fracassats, els tòpics socials sobre la capacitat d'aprenentatge de les persones adultes que han estat assumits o conscientment matisats, etc. Lògicament, tot plegat ha de tenir una traducció en la metodologia, les didàctiques i l'organització de l'aprenentatge adult si es vol que tingui èxit. L'organització escolar i els aprenentatges bancaris, que diria Freire, portaran a un nou fracàs en les expectatives d'aprenentatge de moltes persones adultes, especialment de les més sensibles als tòpics sobre les dificultats de l'aprenentatge adult.

La percepció social en la formació/educació de persones adultes: la diglòssia poètica

Danilo Martuccelli aplica en sentit ampli el concepte de poètica aristotèlica a altres valors i realitats socials³ a més de les estrictament literàries. Per poètica, afirma, s'entén de manera habitual l'estudi de la relació entre un text, discurs o representació i els seus efectes sobre un públic i, també, el seu impacte comprensiu amb conseqüències polítiques potencials. En el cas de la formació bàsica de persones adultes estaríem davant d'un problema de diglòssia poètica: per una banda s'expressa el llenguatge teòric/expert i per un altra camina la percepció social i les repercussions polítiques.

Entenem per discurs tècnic o expert el que s'elabora des de la teoria i la investigació, des de la pràctica docent o des de la construcció normativa, amb la condició que hi hagi hagut una reflexió contrastada sobre el subjecte (adult en el nostre cas), els aprenentatges bàsics, la metodologia i didàctica, i l'organització adient. La reflexió teòrica i pràctica sobre la formació bàsica en edat adulta no es pot donar mai per acabada. Sempre és un procés en revisió que progressa amb lentitud.

De moment, el discurs científic (docent, administratiu o teòric) ha tingut poca repercussió en la normativa, una mica en la pràctica docent i ha estat mínima en la percepció social de la formació bàsica. En conseqüència, s'han creat dos llenguatges sobre aquest camp educatiu: l'expert amb poca repercussió en la pràctica i la percepció social que és la que ha informat les polítiques i, a través d'aquestes, les normatives.

³ MARTUCCELLI, Danilo. «Lo intercultural en acción, identidades y emancipaciones. Interculturalidad y globalización: el desafío de una poética de la solidaridad». *CIDOB d'afers internacionals*, 2006, núm. 73-74, pàg. 269-299.

Si la percepció social, l'imaginari social sobre la formació bàsica és el que està conformant les polítiques i les normatives caldrà reflexionar sobre el contingut i contrastar-lo amb el coneixement especialitzat. També caldrà aquesta reflexió perquè qualsevol esforç de difusió del concepte i les pràctiques de formació bàsica haurà de partir de la percepció social que té la gent. Amb el benentès que «la gent» som tots. Sobre un tema concret uns s'han especialitzat, han verificat les seves opinions amb les teories i la pràctica i d'altres no ho han fet. Sobre l'escola o sobre les cèl·lules mares, per exemple, tots tenim la nostra pròpia percepció que en els seus punts de confluència configuren la percepció social. No cal dir que la percepció social difereix de la que tenen els professionals reflexius o els experts en la matèria.

Sobre educació i formació bàsica de persones adultes també hi ha una percepció social i un coneixement especialitzat. La percepció social és la que correspon a la majoria de la població, persones acadèmicament molt qualificades o il·letrades, ciutadans i ciutadanes o responsables de les administracions, amb el denominador comú que l'han acceptada sense una discussió teòrica i pràctica suficient. Poden ser molt pròxims a l'objecte d'estudi i desconèixer-lo en profunditat. Però si conformen les polítiques, les normatives o la docència del sector és fonamental descriure aquesta percepció i contrastar-la amb el coneixement expert.

Per aquesta raó encapçalarem cadascun dels conceptes que hem treballat amb el que considerem que és la percepció social, per continuar amb les apreciacions més raonades i les seves conclusions pràctiques que poden contradir els marcs creats per la percepció social esdevinguda normativa. Per les característiques d'aquest document, una aproximació al tema, no presentarem els coneixements especialitzats amb tot l'aparell científic que els dona consistència, sinó que resumirem les reflexions des d'una òptica operativa.

Percepció social de la majoria ← Pòsit de les percepcions històriques

Coneixement especialitzat ← Pòsit de les reflexions científiques, contrastades amb les pràctiques educatives i la percepció social

Història i anacronisme en la percepció social de l'educació de persones adultes. Aproximació alternativa des d'una imaginació creativa

La percepció social de la formació bàsica de persones adultes es construeix a través de tres premisses i un corol·lari: 1) és una segona oportunitat per a aquelles persones que no van obtenir en el seu moment la formació bàsica del sistema educatiu; 2) per tant, els continguts de la formació bàsica en l'edat adulta han de ser els mateixos que els del sistema educatiu, tot i que adaptats, i 3) en conseqüència el marc i l'espai han de ser escolars (professorat, organització, ritmes lectius, etc.) amb les mínimes modificacions que el subjecte adult requereixi. Aquests tres elements desemboquen en un corol·lari lògic: 4) el professorat de la formació bàsica de persones adultes no cal que tingui formació universitària inicial específica. És suficient la formació universitària per impartir primària o secundària.

Hi ha dos elements més que acostumen a acompanyar el discurs: 5) un fonament psicopedagògic, és a dir, aquest subjecte adult té dificultats d'aprenentatge atesa la seva edat i 6) un ingredient neoliberal, és a dir que la formació bàsica s'ha de finançar amb diners públics només per a aquelles persones adultes amb edat laboral, ja que té

sentit exclusivament amb relació a la millora de les qualificacions professionals i la productivitat econòmica.

1. És una segona oportunitat. Aquesta percepció és pròpia d'una societat preindustrial en què l'aforisme popular afirmava que «Hi ha un temps per estudiar i un temps per treballar». El temps per estudiar arribava fins a l'adolescència o la primera joventut. Una societat força estàtica, amb pocs canvis, aportava a la infància els coneixements bàsics necessaris que després s'anaven especialitzant en el treball quotidià a la fàbrica, al camp o en la professió escollida, sense variar els coneixements fonamentals. Poques professions lliberals escapaven a aquesta regla. Quan el terme *educació*, encara avui, queda restringit pràcticament a l'educació escolar, reflecteix les reminiscències d'aquella època passada.

A la societat actual, la participació en formacions a l'edat adulta s'ha incrementat, tot i que molt lluny encara dels estàndards europeus. Però alhora s'ha creat una fractura entre la percepció social de la necessària actualització de la formació per al món laboral o per estar al dia culturalment, i una formació bàsica ancorada en el sistema escolar. Tanmateix, el concepte de formació bàsica també és dinàmic, com hem dit, canvia amb el temps i és més exigent en els continguts, no solament en els coneixements i les tècniques noves, sinó també en les actituds davant de situacions inesperades, com la globalització, la complexitat social o la convivència multicultural. Ningú pot garantir quins sabers del sistema escolar seran vàlids d'aquí vint o trenta anys, tret dels instrumentals, o potser ni aquests en el seu format actual. Per tant, els futurs participants de la formació bàsica de persones adultes, com els actuals, podran ser persones amb una escolaritat reeixida, però que s'hauran de posar al dia. Possiblement la nostra resistència psicològica al canvi ens fa pensar que el món actual és l'únic possible, però un cop d'ull a la història recent ens demostra el contrari.

2. Els continguts de la formació bàsica en l'edat adulta han de ser els mateixos que els del sistema educatiu. Al marge de la discussió sobre la validesa dels continguts que s'imparteixen a l'escola, les característiques psicològiques pròpies de les persones adultes, les seves responsabilitats socials i a la societat, semblen exigir un replantejament dels seus ensenyaments. En posarem dos exemples. Per al col·lectiu de pares joves l'aproximació a la psicologia evolutiva de la infància sembla bàsic. També sembla bàsic per a tota la ciutadania la normativa sobre les seves obligacions impositives o la postura raonada davant de les conteses electorals. Aquests són temes que lògicament no es treballen en el sistema escolar. Tanmateix, no estem afirmant que els coneixements bàsics de la infància i els de l'edat adulta s'oposin en tota la seva amplitud. Coincideixen en part i en part són diferents. Coincidència i divergència que cal investigar i plantejar en la normativa. S'inclou, en aquest plantejament, que un dels ensenyaments de la formació bàsica de persones adultes rebi una titulació del sistema educatiu: el Graduat en Educació Secundària. Les lleis del sistema educatiu acostumen a tenir marges de flexibilitat amplis, però per aplicar-les demanen cultures de la mal·leabilitat educativa en funció del subjecte, les quals acostumen a enfrontar-se a les rutines establertes.

Rastrejant l'origen d'aquesta percepció social que fa coincidir els continguts bàsics de l'educació infantil/obligatòria amb els de la formació bàsica en l'edat adulta es troba el fet de veure l'adult com un nen gran, però amb un caire de menyspreu o limitatiu. Aquesta percepció desdenyosa, però, s'acostuma a aplicar a les persones sense titulacions acadèmiques, mentre que difícilment s'aplica a persones titulades.

3. El marc i l'espai són escolars. Professorat, calendari, inspecció, òrgans directius, cultura organitzativa. Si la persona adulta és considerada un nen gran i la formació que ha de rebre com a segona oportunitat és la mateixa que reben els infants

a l'escola, el marc, els professionals i l'organització han de ser, en bona lògica, escolars. Aquesta convicció pràctica té arrels històriques. José María Hernández Díaz, seguint Guereña, descriu l'alfabetització de persones adultes en l'Espanya del segle XIX:

«Se trata de una red paralela de escuelas para adultos y otras para adultas, extendida al final del siglo por todo el territorio, que tiene como objetivo mitigar el analfabetismo entre la población adulta que nunca asistió a la escuela primaria, que participó poco en ella o estuvo mal escolarizada, que olvidó por falta de práctica unos recursos culturales mediocrementemente aprendidos. En la práctica no son instituciones específicas, sino clases nocturnas que se desarrollan durante las noches de los meses de invierno, en los mismos locales que durante el día acogen a los niños de la escuela primaria, asistidas por los mismos maestros que han dedicado su jornada a la población infantil y que carecen de formación específica para la educación de adultos. Además, la metodología utilizada, los materiales y los libros de apoyo, no son diferentes.»⁴

La percepció social descrita en el segle XIX ha travessat el segle XX amb monarquies, dictadures i democràcia i, excepte en el breu parèntesi de la Segona República a Espanya, conforma l'organització actual amb poques variants. A l'Espanya d'avui, un mestre de primària pot fer una substitució a primer de primària, a continuació ensenyar la llengua del país a persones adultes immigrades, més endavant fer classe a nens i nenes de 8 anys i acabar el curs impartint alguns temes de preparació a l'ingrés a la universitat per a majors de 25 anys. El seu bagatge formatiu inicial és el de mestre de primària.

En aquesta continuïtat històrica, el referent més proper de l'organització de la formació bàsica actual a Espanya, cal cercar-lo en les campanyes d'alfabetització de la dictadura l'any 1963, en què seguint la tradició ressenyada, s'estructuren els ensenyaments adults en el marc escolar. Les lleis educatives posteriors, des de la Llei general d'educació dels setanta fins a la LOE del 2006, quan tracten el tema de l'educació o ensenyaments de persones adultes, afirmen un discurs poètic amb poques repercussions pràctiques coherents amb el discurs.

En l'imaginari social sobre la formació bàsica en edat adulta, cal assenyalar també el pes o la importància dels ensenyaments referits al sistema i al temps escolars, tot i que avui són minoritaris. La necessària alfabetització d'altres èpoques, o l'obtenció del títol elemental del sistema educatiu no són determinants quantitativament en la formació bàsica actual. Però continuen sent la referència en l'organització.

Per concloure aquest apartat cal referir-se a l'escorament de la pedagogia —i si es vol del mateix concepte d'educació—, a la infància i a l'adolescència gairebé exclusivament. En els ensenyaments de persones adultes la pedagogia institucionalitzada no existeix o existeix en menor mesura. Per fer un curs de comptabilitat exterior, de tractament de residus o de recursos humans a l'empresa, per ensenyar astrologia, la Segona Guerra Mundial o producció de vídeo, per fer docència a la universitat o en un programa d'informàtica cal dominar la matèria, que s'impartirà sovint en el més pur estil magistrocèntric antic i clàssic al mateix temps. I punt. La necessària i imprescindible psicopedagogia adulta és inexistent. Concorde aquesta situació amb el punt següent de la percepció i realitat social.

4. Sense formació universitària inicial. Al professorat de formació bàsica de persones adultes no li cal una formació universitària inicial específica. És una

⁴ HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. «Alfabetización y sociedad en la revolución liberal española». A: ESCOLANO, A. *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid: Piràmide, 1992, pàg. 80.

conseqüència lògica de la percepció social descrita: han de ser mestres de primària o professors de secundària. Tan sols fa poc més d'una dècada que a la Diplomatura d'Educació Social hi ha alguna assignatura relacionada amb la formació permanent i en algunes facultats de Pedagogia alguna optativa de formació de persones adultes.

Afirmar les característiques pròpies diferenciades de la formació de persones adultes no significa aïllar-se del tronc comú de l'educació. Al contrari. Podem imaginar-nos fàcilment una organització dels estudis universitaris de pedagogia amb uns fonaments educatius comuns —teoria, sociologia, economia, història... de l'educació—, vàlids per a totes les sortides professionals, i unes branques específiques en funció de l'edat: infantil, preadolescent, adolescent i persones adultes. Amb màsters d'investigació educativa, direcció de centres, etc. De totes aquestes branques professionals, l'única que no té una formació universitària específica a Espanya és la formació de persones adultes. Per això, els nous màsters sobre aquesta matèria podrien significar un toc d'atenció i l'inici d'un replantejament d'aquesta situació deficitària.

5. Les dificultats d'aprenentatge en l'edat adulta formen part de la percepció social. No hi ha dubte que els canvis fisiològics repercuteixen en els processos cognitius. Amb tot, les persones no som només fisiologia, som també cultura, cultura en sentit ampli que no queda restringit als coneixements acadèmics. La combinació dels dos pols, fisiologia i cultura acumulada, més la motivació i la necessitat sovint de l'aprenentatge fa que el subjecte adult desenvolupi les seves capacitats cognitives articulant nous dinamismes d'aprenentatge. Tornem a ser conscients que aquestes afirmacions són obvietats que ningú no posa en dubte per poca formació psicopedagògica que tingui. Tanmateix, sovint la percepció comuna s'imposa, traeix i desemboca en afirmacions sense base científica, especialment referides a les persones amb menys formació acadèmica.

6. La formació bàsica només s'ha de finançar amb diners públics per a aquelles **persones adultes en edat laboral**. Representa el vessant neoliberal aplicat a la formació adulta que relaciona unívocament educació i empresa, educació i productivitat, educació i treball, amb el seu contrari: si s'està fora de l'edat laboral (més grans de 65 anys) no cal finançar públicament l'actualització de llur formació bàsica. El document de Bases per a la Llei d'educació permanent de Catalunya,⁵ un bon exemple de la percepció social tradicional que hem anat comentant, afirma que l'objectiu de les escoles d'adults «ha de ser la formació bàsica de la part de la població *activa* [cursiva nostra] adulta que, per raons diverses, no hi ha pogut accedir amb aprofitament en les etapes educatives corresponents (7). [...] «En previsió del desenvolupament de la Llei orgànica d'educació, els destinataris de l'educació permanent haurien de ser les persones entre 18 i 64 anys amb necessitats de formació bàsica (30).»

Com s'indicava en un esquema anterior la formació bàsica actualitzada de la població adulta és important per obtenir o millorar les qualificacions laborals, però també per afavorir una ciutadania activa, practicar la convivència i la participació, tenir eines per poder escollir els béns culturals i desenvolupar un oci creatiu. La participació activa en la societat i la creació cultural no s'acaba amb l'edat laboral.

⁵ GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. *Document de bases per a la Llei d'educació permanent de Catalunya*. GENERALITAT DE CATALUNYA, octubre 2005. [Document fotocopiat, actualment descartat de la web. Se'n pot trobar un resum de novembre de 2005, per exemple, a la web del Departament d'Educació:

<<http://www10.gencat.net/pls/ense noti/p03.cos text?v codi=4117&v deleg=01&var lit1=Comunicats>>, apartat Documentació Annexa o a

<<http://www.aspepc.es/docs/arxius06/resumlleiadults.pdf>> [Consulta: gener 2009]. Les pàgines citades corresponen al Document fotocopiat.]

Esquemàticament, els sis aspectes que conformen la percepció social de la formació bàsica de les persones adultes i l'alternativa que aporta imaginació i pretén trencar l'anacronisme són els següents:

FORMACIÓ BàSICA DE PERSONES ADULTES	
PERCEPCIÓ SOCIAL TRADICIONAL	ALTERNATIVA TEORICOPRÀCTICA EN LA SOCIETAT ACTUAL
1. Segona oportunitat pels que han tingut dificultats en l'etapa escolar	Oportunitat d'actualitzar la formació de base al llarg de la vida per tothom que ho necessiti
2. Continguts del sistema escolar adaptats	Competències bàsiques clau per viure en societat
3. Organització escolar dels aprenentatges	Organització de qualitat dels aprenentatges, en funció dels rols socials de les persones adultes
4. Professorat de primària i secundària sense formació específica	Professorat amb formació universitària específica prèvia
5. El subjecte adult té dificultats d'aprenentatge, tenint en compte la base biològica que sustenta l'aprenentatge	El subjecte adult aprèn a través de processos cognitius culturalment determinats, que es retroalimenten i permeten continuar aprenent al llarg de tota la vida
6. L'objectiu de la formació bàsica és la millora de les qualificacions laborals i l'augment de productivitat	L'objectiu de la formació bàsica és la millora de les competències individuals en el marc de la societat

La por del canvi, la por del futur i els cascs del cavall de Bismarck

Quin pes té la tradició perquè es doni per vàlida, tot i no respondre a les exigències de la societat actual! Quines resistències s'oposen a cercar alternatives? El canadenc Michael Ignatieff afirmava que l'experiència⁶ pot fer que qui pren decisions s'aferri a solucions passades que els impedeixi veure una alternativa no provada capaç de resoldre la situació.

«El sentit de la realitat no és només un sentit del món tal com és, sinó com podria ser. Els grans polítics, com els grans artistes, veuen possibilitats que d'altres no hi veuen, i intenten convertir-les en realitats. [...] En una frase famosa, Bismarck va definir el judici en política com la capacitat d'escoltar, abans que ningú, el distant soroll dels cascs del cavall de la història.»⁷

Es tracta d'un canvi de mentalitat i, en conseqüència, d'un canvi en l'organització de la formació bàsica de persones adultes d'acord amb la societat actual. Un canvi necessari de la cultura organitzacional. Fent un paral·lelisme amb el canvi de cultura empresarial que molts experts demanen, Álvarez de Mon, professor de comportament organitzacional de l'Institut d'Empresa, afirmava que el canvi organitzacional és un concepte que acostuma a fer por a la gran majoria de directius, en els quals recau la responsabilitat de dur-lo a terme. Molts prefereixen una situació coneguda i que per

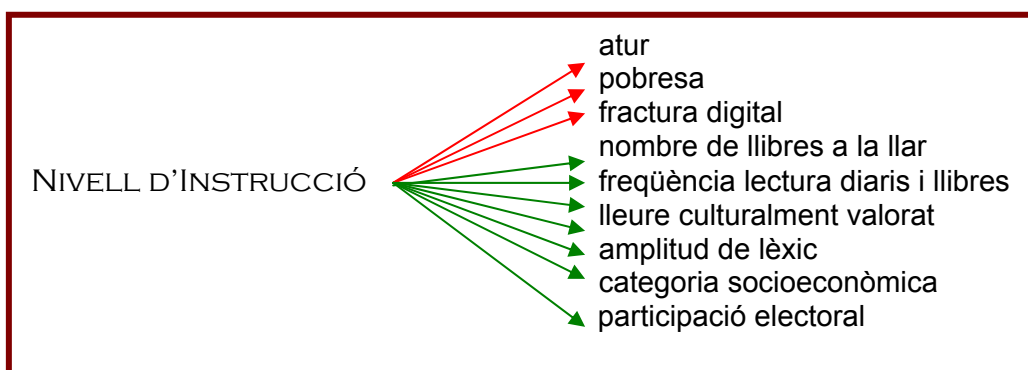
⁶ L'experiència de qui no té experiència prèvia sobre un tema es confon amb la percepció social.

⁷ EL PAÍS, 6 agost 2007.

tant és còmoda, abans que aventurar-se a allò que és desconegut —el «Val més boig conegut que savi per conèixer»—, per molt que la situació actual no estigui significant els resultats esperats. Si la necessitat de canvi és real, el més intel·ligent és començar a gestionar-lo al més aviat possible, afirma. Afegeix que la por, l'orgull i la desconfiança són les barreres mentals que impedeixen als dirigents definir nous objectius i introduir la flexibilitat necessària.

La poètica de la desigualtat cultural adulta

Amb *desigualtat cultural* ens referim a la desigualtat en la cultura acadèmica reflectida en les titulacions. És altra vegada un lloc comú i una obvietat que les titulacions obren o ajuden a obrir portes, fins i tot les més insospitades. No tenir-ne sovint les tanca. Si bé és cert que no hi ha una relació causa-efecte estricta entre el nivell d'instrucció i els diversos indicadors socials de benestar o risc d'exclusió, si bé cal considerar-la una causa compartida, estadísticament és present i real. Altres treballs⁸ han plantejat la relació inversa o directa entre:



Les tres primeres fletxes de color vermell corresponen a relacions inverses i la resta en verd a relacions directes. Els dos treballs ressenyats acaben amb una conclusió important: el “fracàs escolar” en alguns alumnes (una tercera part de l'alumnat a l'Estat espanyol) també té relació amb el nivell d'instrucció del seus pares. O, dit d'una altra manera, tots els esforços per millorar les condicions escolars i evitar les desigualtats de sortida en l'educació obligatòria, si no actuen simultàniament amb les persones adultes, les seves famílies, el seu entorn adult, seran en gran part inútils: mantindran les desigualtats d'entrada i, també, quan finalitzin el cicle educatiu obligatori.

En aquesta poètica de la desigualtat el darrer informe de l'OCDE, *Education at a glance 2007*, sobre el panorama de l'educació insisteix en aquesta situació desigual en els mateixos termes que hem esquematitzat. Afegeix la relació entre salaris i nivell d'estudis, fent referència també a la desigualtat salarial de gènere.⁹ Diu així:

«La tasa de desempleo disminuye en España, en la OCDE y en la UE según aumenta el nivel educativo y lo hace con mayor intensidad en el caso de las mujeres: 14% en

⁸ CASAMITJANA, M. et al. *La formació de persones adultes a Catalunya: propostes per afavorir la participació i evitar la desigualtat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2005. FORMARIZ, A. «La formació al llarg de la vida». A: *Observatori de polítiques educatives locals*. Barcelona, Diputació de Barcelona, 2007.

⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2007. Informe Español*. Madrid: Secretaría General de Educación, Instituto de Evaluación, 2007, pàg. 23, 25 i 27.

mujeres con estudios de primaria o inferiores y 7% en el caso de mujeres con estudios superiores.»

«En todos los países de la OCDE los mayores niveles de formación se ven remunerados con mayores sueldos. España es uno de los países en que las diferencias en el sueldo entre los niveles de formación más altos y los más bajos son menos acusados, salvo en el caso de las mujeres. En España, un graduado universitario cobra un 41% más de media que un graduado que ha alcanzado hasta la secundaria superior. Por su parte, los graduados en enseñanzas inferiores a la secundaria post-obligatoria cobran de media un 16% menos que quienes han continuado estudios posteriores a la secundaria obligatoria.»

Si se sumen, hi ha un 57% de diferència entre el salari mitjà dels titulats superiors i els que no tenen estudis de secundària postobligatòria.

«La media del sueldo de las mujeres es inferior a la de los hombres para todos los niveles educativos. Sin embargo, a medida que aumenta el nivel de instrucción, se reducen las diferencias en los sueldos recibidos por hombres y mujeres. El sueldo de las mujeres españolas entre 30 y 44 años con estudios obligatorios es un 65% del de los hombres en su misma situación formativa. Ésta diferencia se reduce cuando se trata de la educación universitaria, donde el sueldo de las españolas es el 76% del de los hombres, la cifra más elevada en todos los países considerados.»

Si ens referim a les possibilitats d'èxit a l'educació superior, el pes de la categoria socioeconòmica continua essent important, malgrat els avenços aconseguits. En el seu resum en espanyol l'informe¹⁰ afirma el següent:

«Independientemente de sus aptitudes académicas relativas, los jóvenes de 15 años de origen socioeconómico más bajo tienen menos probabilidades de concluir la educación terciaria que los de orígenes socioeconómicos más altos.»

Ja s'ha vist la relació directa entre nivell socioeconòmic i nivell d'instrucció. I continua:

«Los países difieren mucho en qué medida logran capacitar a los estudiantes de las familias de obreros para que participen en la educación superior. La disminución de trabajos no cualificados en los países desarrollados indica que los trabajadores poco cualificados corren el riesgo de convertirse en una creciente carga social y que podrían enfrentarse a desigualdades cada vez mayores.»

Finalment, en el resum de l'Informe per a Espanya, l'OCDE es refereix a les inquietants estadístiques sobre el nivell de participació en formació de la població adulta espanyola, des del punt de vista laboral. Confirma un cop més l'aforisme que explica el mecanisme reproductor de desigualtats educatives de persones adultes i infants, tant individualment com en les relacions comparatives amb altres països europeus: «qui té més formació es continua formant i qui té menys formació no es forma o s'acosta menys als processos formatius adults».¹¹ Diu així:

«A Espanya les hores de formació laboral no formal són substancialment inferiors a la de la majoria dels països de l'OCDE.

»A Espanya el total de nombre d'hores de formació laboral no formal per treballador entre els 25 i els 64 anys és de 237, considerablement per sota de les 389 hores de mitja a l'OCDE. Aquest baix nivell d'aprenentatge existeix tant per a homes com per a dones treballadores.

¹⁰ Panorama de la educación 2007: Indicadores de la OCDE [en línia]. <<http://www.conc.es>>. [Resum en castellà.]

¹¹ Education at a Glance 2007. OECD Briefing Note for Spain [en línia]. <<http://www.oecd.org>>.

»Hi ha diferències substancials en les previsions de formació per als treballadors amb diferent nivell d'educació. Per als treballadors d'Espanya amb educació superior, el total promig de nombre d'hores en formació laboral no formal és de 503 hores per treballador. Alhora que és inferior a les 669 de promig de l'OCDE, és aproximadament cinc vegades més que el promig de les hores dels treballadors que no han assolit l'educació secundària. Per a aquests treballadors el total de nombre d'hores de formació laboral no formal previst és solament de 102 hores que és menys de la meitat de les 210 hores de promig de l'OCDE. La diferència en l'aprenentatge rebut pels treballadors amb diferent nivell educatiu actuaria com a reforç de les desigualtats inicials obtingudes a l'educació.»

En esquema:

Hores/any de formació laboral no formal

	Població de 25 a 64 anys	Amb estudis superiors	Sense educació secundària
Espanya	237	503	102
OCDE	389	669	210

Cal afegir a aquesta diagnosi el grau d'abandonament dels aprenentatges generals per part de la població adulta, que és un lloc comú entre el professorat de formació bàsica i d'altres formacions adultes inicials (aprenentatge del català, de l'anglès bàsic o del castellà per a persones immigrades, amb diferents explicacions). Estranyament no hi ha gaire estudis sobre la seva quantia. Marc Genestar va seguir durant cinc anys les persones que es van matricular a graduat escolar a l'escola d'adults de Maó i va registrar un grau d'abandonaments del 60%.¹²

Estructura del document i guia de lectura

El grup de treball ha desenvolupat onze conceptes o temes amb la triple perspectiva ja enunciada per a cadascun: percepció social, reflexió informada i repercussions pràctiques. Interessava, doncs, que qualsevol dels conceptes tingués aquests tres vessants. Hem cregut que els més representatius i operatius són els següents:

1. Persona o edat adulta
2. Educació de persones adultes / formació de persones adultes - educació permanent / formació permanent
3. Formació bàsica en edat adulta
4. Competències bàsiques, competències clau, transversals o transprofessionals
5. Formal / no formal - reglat / no reglat
6. Els públics destinataris

¹² GENESTAR, M. *Escoles de persones adultes, una bona inversió?*. Menorca: Consell Insular de Menorca, Consell Escolar de Menorca, 2005, pàg. 108.

7. Els centres i aules de formació de persones adultes com a institucions públiques i democràtiques
8. Participació i organització dels aprenentatges
9. Currículum de la formació bàsica
10. Formació inicial i perfils dels professionals
11. Models de formació de persones adultes

Tots els conceptes s'interrelacionen en una mena de simfonia en què els diferents temes representen melodies amb vida pròpia, tenen sentit per ells mateixos, es poden llegir per separat i alhora creen una harmonia integral. Per això hem preferit la possibilitat d'aquesta lectura temàtica individual i no hem pretès evitar les repeticions que suposa la fragmentació d'una realitat global i complexa, la de formació bàsica de persones adultes.

No s'ha vestit el treball, com hem dit anteriorment, amb un gran aparell bibliogràfic, sinó que s'ha volgut fer un document que abordi els problemes actuals de la formació bàsica i que sigui fàcil de llegir i consultar. El coneixement científic és sempre subjacent, especialment al capítol de la reflexió informada. Això no obstant, hi ha un document de publicació recent que per la seva utilitat innegable per a aquest estudi i per la seva autoritat ha estat usat en algunes de les descripcions temàtiques. La seva anàlisi té sens dubte un caràcter local, però les conclusions es poden universalitzar fàcilment. És el *Diagnòstic de la formació de persones adultes a Catalunya. Centres i aules del Departament d'Educació i Universitats, del Departament de Justícia i municipals* del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya.¹³

Finalment, la darrera part del document, a manera de conclusió, reconstrueix les onze peces del puzzle en un model únic, que permet lògicament moltes irisacions, però que engloba tots els temes treballats en una sola perspectiva.

L'annex que s'afegeix pretén donar una succinta visió de la situació actual de l'educació bàsica de persones adultes al País Valencià, les Illes i Catalunya

¹³ CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU DE CATALUNYA. Diagnòstic de la formació de persones adultes a Catalunya. Centres i aules del Departament d'Educació i Universitats, del Departament de Justícia i municipals [en línia]. Departament d'Educació i Universitats. <<http://www.gencat.cat/educacio>> [2006].

Tema 1. La persona adulta

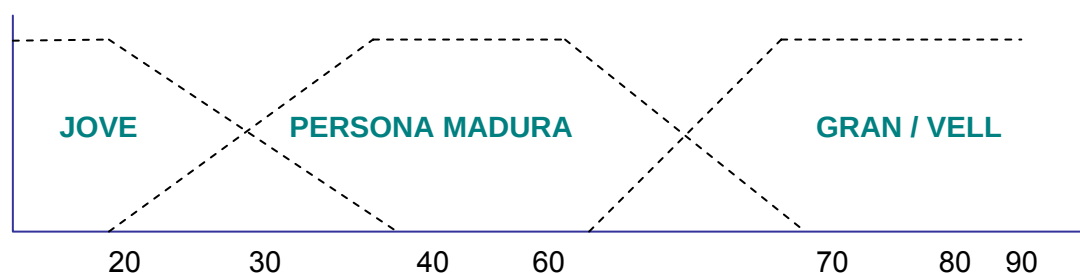
Com s'entén el terme

Diferents accepcions

- Persona que ha adquirit la majoria d'edat (18 anys)
- Persona que ha adquirit l'edat laboral (16 anys)
- Persona en edat laboral (16 anys fins als 64 coincidint amb el moment de la jubilació)
- Persona que es comporta com s'espera socialment d'un adult

Des d'una perspectiva psicosocial, l'etapa de la vida que denominem adultesa ve definida per esdeveniments i tasques socioculturalment delimitades. Així, una persona adulta és aquella que es comporta com s'espera socialment d'un adult. És relatiu, per tant, a la societat de la qual forma part (tradicions, cultura, valors, rols assignats a aquesta etapa, etc.). Serien sinònims d'aquesta accepció en el nostre context: persona madura, responsable, equilibrada emocionalment, que assumeix els rols de treballador/a, mare-pare, ciutadà (tot i que la majoria d'aquestes característiques tenen cada cop un sentit més obert).

El concepte de persona adulta segueix, doncs, una lògica difusa, en què és difícil assenyalar tant socialment com personalment els límits entre les diferents etapes de la vida. Per això, a la pràctica, s'ha optat per algunes definicions més pragmàtiques. Aquestes, acostumen a ser de caire legal i es vinculen, massa sovint, a un dels rols que es consideren propis de l'adultesa. Així, ens podem trobar —com hem assenyalat en l'esquema inicial— que, en alguns casos, persona adulta és aquella que ha adquirit la majoria d'edat (18 anys) i, en d'altres, és la que pot accedir al mercat laboral (16 anys) o, fins i tot, que es troba en la franja d'edat laboral (entre 16 i els 64 anys). Aquesta lògica difusa es podria representar gràficament amb el següent esquema:



Sovint es pensa que el temps idoni per a l'aprenentatge és la infància i la joventut i que les persones adultes tenen dificultats per aprendre i es mostren resistents al canvi i rígides i/o inflexibles en els seus sistemes de pensament. Aquestes dificultats d'aprenentatge s'acostumen a associar, implícitament, a les persones que tenen un baix nivell acadèmic.

Com cal entendre'l des del món especialitzat

En relació amb la capacitat d'aprenentatge i els canvis psicosocials de l'adulthood, en el quadre següent podem observar com el discurs acadèmic ha evolucionat des de les teories dels dèficits a les teories centrades en les competències de les persones adultes. No obstant això, la concepció de l'adulthood que sustenten moltes pràctiques i discursos de formació de persones adultes estan, encara avui, molt a prop de les primeres.

	Teories dels dèficits	Teories centrades en les competències
Autors	Freud, Piaget, Binet & Simo, Wechsler	Erikson, teories del cicle vital, Cattell, Schaie, Stenberg, Vygotsky, Luria, Scribner & Cole, Freire
Idees fonamentals	La personalitat es desenvolupa durant la infància i l'adolescència. («El nen és el pare de l'home») Hi ha una edat per a aprendre que s'acaba entre els 15 i 20 anys. Concepció evolutiva del desenvolupament cognitiu a partir de la superació de diferents estadis. L'adulthood es caracteritza pel declivi de la intel·ligència, la memòria i les habilitats intel·lectuals.	L'adulthood és una etapa dinàmica en funció dels rols, la cultura, moments crítics, etc. No hi ha una edat per aprendre, sinó diferents formes d'aprenentatge en funció de l'etapa i del context. A totes les edats es pot aprendre Els canvis sociohistòrics també produeixen canvis cognitius que interaccionen amb el procés evolutiu Hi ha aspectes de la intel·ligència que s'incrementen amb l'edat. És important la distinció entre intel·ligència fluida i cristal·litzada Conceptualització d'altres tipus d'intel·ligència: pràctica, cultural, etc.

Quina importància té a la pràctica organitzativa o pedagògica

	Teories dels dèficits	Teories centrades en les competències
Conseqüències en la pràctica organitzativa i pedagògica	Concepció educativa basada en la manca de confiança en les capacitats de les persones adultes per aprendre, enraonar amb arguments, participar, etc. Educació compensatòria. Es proposa recuperar les capacitats perdudes o retardar la pèrdua de capacitats. Baixes expectatives. Reactiva: atén a les necessitats identificades amb anterioritat per a l'organització o institució educativa. L'aprenent s'adapta als continguts i a un procés educatiu preestablert. L'aprenentatge descontextualitzat. La participació com un objectiu extern a l'educació. Democràcia formal. Participació majoritària dels professionals en la presa de decisions. Canals de participació burocratitzats. Organització jeràrquica a partir del coneixement expert.	Concepció educativa basada en la confiança en les competències de les persones adultes per aprendre, enraonar amb arguments, participar, etc. Educació encoratjadora. Es proposa estimular la transferència de capacitats i l'adquisició de noves competències. Altes expectatives positives. Proactiva: revisa les necessitats identificades prèviament amb la participació de les persones interessades, prepara per al present i per al futur i estimula les habilitats per aprendre a aprendre. L'aprenent pot incidir en els continguts i en el procés educatiu. Participa en la definició del model educatiu que considera valuós. L'aprenentatge a partir de tasques reals, properes i significatives. La participació com un objectiu i procediment de l'educació. Democràcia participativa. Es considera que els participants són interlocutors vàlids. Canals de participació fluidos. Organització democràtica a partir de la veu de totes les persones implicades i de la validesa de les seves aportacions.

Si en la lògica quotidiana el concepte adult és molt subjectiu i, com dèiem, està en relació amb la percepció de cada societat concreta, en la normativa de funcionament dels centres formatius cal concretar i delimitar l'abast del concepte *persona adulta*. La LOE és clara en aquest sentit: «L'educació de persones adultes té com a finalitat oferir a tothom que sigui més gran de divuit anys la possibilitat d'adquirir, actualitzar, completar o ampliar els seus coneixements i aptituds per al seu desenvolupament

personal i professional.» (Art. 66.1). Divuit anys és l'edat en què legalment la persona es considera adulta i plenament responsable dels seus actes a la nostra societat.

El sistema educatiu selectiu de l'etapa de secundària obligatòria està orientat fonamentalment a facilitar la formació necessària per poder continuar estudis postobligatoris als adolescents (de 12 a 16 anys) en lloc d'oferir-los una àmplia i sòlida formació bàsica per a la vida. Un terç aproximadament de la població jove es queda, en conseqüència, a països com Espanya sense titulació bàsica. És un problema molt greu, ja que es tracta d'un percentatge acumulatiu generació rere generació i que només es podria solucionar amb una reorientació dels estudis bàsics obligatoris.

La preocupació dels pares d'aquest jovent de 15 o 16 anys que acaba la secundària obligatòria sense títol, ha pressionat els responsables educatius i els centres i aules de formació de persones adultes perquè amplïin l'edat d'admissió als 16 anys. Però la manca de projectes adequats per part dels mateixos responsables fa que la resposta que donen els centres de formació de persones adultes a aquest segment no estigui adaptada a les seves peculiaritats psicològiques i a les seves expectatives vitals i, per tant, els indueix indirectament a l'abandonament del procés formatiu i, d'alguna manera, a un nou i greu «refracàs» o «doble fracàs». Tot i que no hi ha dades oficials sobre els abandonaments a la formació bàsica de persones adultes (la postura de l'estruç) i menys encara sobre aquest segment de població entre els 16 i els 18 anys. Marc Genestar, en un dels pocs estudis existents, comptabilitza que en el període analitzat, el 60% de les persones van abandonar els estudis al centre de formació d'adults de Maó de Menorca, i puntualitza:

«A partir de les dades sobre abandonament sense aprovar cap mòdul trobam que els homes abandonaven un poc més que les dones i que els joves abandonen més del doble que els adults. Per tant, no són les responsabilitats familiars de la vida adulta les que tenen més influència en l'abandonament de les classes, sinó la immaduresa psicològica dels joves i les joves, ja que molts d'ells i elles, de fet, venien a l'Escola d'Adults pressionats pels seus pares.»¹⁴

D'altra banda, si la consideració de persona adulta a l'efecte de continuar o ingressar a la formació bàsica comença a partir dels 18 anys, caldria establir un límit d'edat? La tradició de molts centres i les pràctiques de formació de persones adultes no han posat més límit que la capacitat d'aprendre o, si es vol, que la incapacitat deguda a malalties mentals degeneratives en grau avançat. Darrerament, tanmateix, la concepció educativa basada en l'eficiència o en les demandes del mercat, que consideren la formació només com instrument al servei de l'aparell productiu, volen restringir-la a l'edat activa, és a dir, fins als 64 anys. A tall d'exemple, podem rastrejar aquesta influència «productivista», comuna en els documents europeus, en una proposta de llei no nata de Catalunya:

«En previsió del desenvolupament de la Llei orgànica d'Educació, els destinataris de l'educació permanent haurien de ser les persones entre 18 i 64 anys amb necessitats de formació bàsica.»¹⁵

Però l'educació i la formació bàsica han de ser, a més, una eina per desenvolupar persones crítiques i ciutadans i ciutadanes actives. I aquest objectiu no té límit d'edat.

¹⁴ GENESTAR, M. *Escoles de persones adultes, una bona inversió?* Menorca: Consell Escolar de Menorca i Consell Insular de Menorca, 2005.

¹⁵ *Document de bases per a la Llei d'educació permanent de Catalunya*. Op. cit., pàg. 30

Tema 2. Conceptes polisèmics: educació de persones adultes / formació de persones adultes – educació permanent / formació permanent

Com s'entenen els termes

Educació de persones adultes és un terme que s'ha anat imposant fonamentalment entre els professionals. El terme que s'ha fet servir normalment és el d'*educació d'adults*, que en l'imaginari popular està lligat a les escoles d'adults i a la recuperació dels dèficits acadèmics inicials: graduat escolar (actualment a secundària), alfabetització i, des de no fa gaire, aprenentatge de la llengua per a estrangers. Quan les persones han tingut contacte directe o indirecte amb la formació d'adults, poden identificar altres ensenyaments que s'hi imparteixen, com informàtica, idiomes, preparació a les proves d'accés, tallers culturals, etc.

Els termes *educació* i *formació* es fan servir indistintament en tot tipus de documents. A Catalunya, per exemple, la Llei és de *formació* d'adults, mentre que la LOGSE i la LOE encapçalen els apartats corresponents amb *educació* de persones adultes. Uns paràgrafs més endavant esmentem les diferents denominacions que han donat les comunitats autònomes de l'Estat espanyol a les seves respectives lleis, en què es confirma aquest ús indistint de les denominacions afins.

Formació permanent acostuma a entendre's com una formació professional postinicial: formació a l'empresa, formació dels professionals en actiu i formació per a aturats. Un exemple és la formació permanent del professorat. Correspon, amb pocs matisos, a allò que en el món laboral s'ha anomenat *formació contínua* i *formació ocupacional*. Els documents de la UNESCO es refereixen, en canvi, a *educació permanent* en un sentit ampli i global. També, darrerament, la Diputació de Barcelona i altres institucions anomenen els seus Plans Locals d'Educació Permanent amb un significat pròxim al de la UNESCO.

Alguns documents europeus han optat pel terme *aprenentatge permanent* i *aprenentatge al llarg de la vida* per referir-se a la formació necessària per a la competitivitat econòmica, la ciutadania activa i la cohesió social.

Com cal entendre'ls

Els documents, la legislació i la bibliografia en general participen d'aquesta indefinició i relaxació terminològica. El *Memoràndum sobre l'aprenentatge permanent* de la Comissió de les Comunitats Europees (Brussel·les, 2000) es fa ressò d'aquesta situació:

«L'aprenentatge permanent es continua definint de manera molt diversa en contextos nacionals diferents i amb objectius distints. Les darreres publicacions disponibles sobre les polítiques suggereixen que les definicions continuen sent bastant informals i pragmàtiques, i es relacionen més amb l'acció que amb la claredat de conceptes o termes legals.»¹⁶

El que diu el *Memoràndum* sobre la manca de claredat de conceptes en l'aprenentatge permanent es podria dir exactament de l'*educació* o de la *formació permanent*.

¹⁶ SEC 1832, 30 octubre 2000, pàg. 9.

Un passeig per les diferents denominacions que cada comunitat autònoma ha donat a les lleis que regulen aquest sector educatiu a l'Estat espanyol ens confirma l'ús indiscriminat dels termes *educació* i *formació* i, fins i tot, *educació de persones adultes* i *educació o formació permanent*. La Junta d'Andalusia l'anomena Llei de Educació de Adultos (1990); la Generalitat de Catalunya, Formació d'adults (1991); la Xunta de Galícia, Educación y Promoción de Adultos (1992); la Generalitat Valenciana, Formació de les Persones Adultes (1995); a l'Aragó s'anomena Educación Permanente (2002); a Castella i Lleó, a Castella-la Manxa i a Navarra, Educación de Personas Adultas (2002); a Canàries, Educación y Formación Permanente de Personas Adultas (2003), i a les Illes Balears, Educació i formació permanent de persones adultes (2006).

L'anàlisi recent de la bibliografia, la legislació i els documents específics ens permet arribar a la conclusió que el concepte d'educació o formació permanent —o aprenentatge permanent, o al llarg de la vida—, es fa servir segons quatre accepcions, algunes de les quals es confonen amb l'educació o la formació de persones adultes. Només una lectura contextualitzada farà que es pugui deduir a quina s'està referint el text.

1. **L'educació permanent en el sentit holístic d'educació** posa l'èmfasi en cinc punts: a) a qualsevol edat es pot aprendre, b) molts dels aprenentatges es fan fora de l'aula i dels processos acadèmics, c) per tant, és molt important trobar sistemes de valoració i reconeixement de les competències adquirides al llarg de la vida, d) les possibilitats reals d'aprenentatge han d'arribar a tots els sectors socials i e) a tots els països del món.

La definició més coneguda d'aquesta accepció —la mare de totes les definicions— és la de la UNESCO a la Conferència General de Nairobi de 1976:

«L'expressió Educació Permanent designa un projecte global orientat tant a reestructurar el sistema educatiu existent com a desenvolupar totes les possibilitats de formació fora del sistema educatiu.

»En aquest projecte l'home és l'agent de la seva pròpia educació per mitjà de la interacció permanent de les seves accions i la seva reflexió.

»L'educació permanent, lluny de limitar-se al període d'escolaritat, cal que abasti totes les dimensions de la vida, totes les branques del saber i tots els coneixements pràctics que es puguin adquirir per tots els mitjans i contribuir a totes les formes de desenvolupament de la personalitat.

»Els processos educatius que segueixen al llarg de la seva vida els nens, els joves i els adults, sigui quina sigui la seva forma, s'han de considerar com un tot.»

2. **L'educació permanent com a sinònim d'educació de persones adultes** s'oposa, per tant, a la formació inicial de la infància i l'adolescència. La llei d'Aragó que hem esmentat ho expressa clarament:

«Esta "educación de las personas adultas" es lo que, con terminología más ajustada a los objetivos reales, pretende traducir la presente Ley con la expresión "educación permanente".»

Parafrasejant definicions semblants, podríem dir que l'educació permanent en aquesta segona accepció és el conjunt de processos i programes dissenyats en funció d'objectius explícits d'educació i/o formació i dirigits a persones que han acabat el *continuum* de la seva formació inicial.

La definició clàssica d'educació de persones adultes és també la de la UNESCO a la Conferència General de Nairobi de 1976:

«L'expressió *educació d'adults*:

- designa la totalitat dels processos organitzats d'educació,
- sigui quin sigui el seu contingut, el nivell i el mètode,
- siguin formals o no formals,
- tant si prolonguen o reemplacen l'educació inicial dispensada a les escoles i universitats, i en forma d'aprenentatge professional, mitjançant els quals,
- les persones considerades com a adultes per la societat on pertanyen
- desenvolupen les seves aptituds,
- enriqueixen els seus coneixements,
- milloren les seves competències tècniques o professionals o els donen una nova orientació i
- fan evolucionar les seves actituds o el seu comportament en la doble perspectiva d'un enriquiment integral de l'home i una participació en un desenvolupament socioeconòmic i cultural equilibrat i independent.

L'educació d'adults no pot ser considerada intrínsecament, sinó com un subconjunt integrat en un projecte global d'educació permanent.»

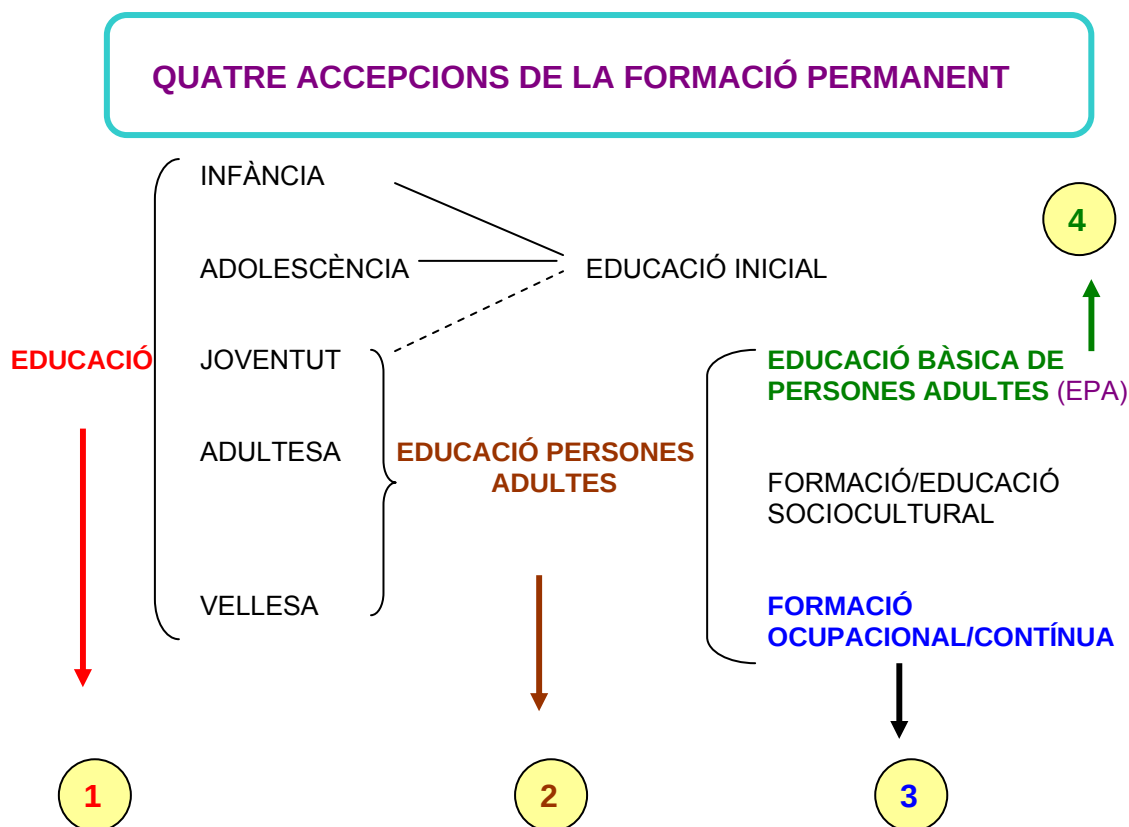
3. **Formació Permanent en el sentit d'actualització o adquisició de noves competències professionals.** Ja n'hem vist alguns exemples. El Departament d'Educació ofereix programes de formació permanent del professorat. Moltes agències ofereixen formació permanent a l'empresa o formació permanent en el lloc de treball. El *Memoràndum* (pàg. 3) defineix la formació/aprenentatge permanent en aquests termes:

«Tota activitat d'aprenentatge útil realitzada de manera contínua amb l'objecte de millorar les qualificacions, els coneixements i les aptituds.»

4. En alguns llocs de l'Estat espanyol es fa servir el terme *educació permanent d'adults* (EPA) per referir-se a l'educació o formació bàsica de persones adultes. En aquest sentit, es parla de *centres d'EPA*. Aquesta terminologia apareix legalment a la Llei general d'educació de 1970 com a sinònim d'educació de persones adultes, però posteriorment, l'any 1974, va assumir el sentit restrictiu amb què ha perdurat: educació bàsica, acadèmica i compensatòria.

Molts altres documents i textos legals també fan servir el terme *educació permanent* en aquest sentit reduccionista d'educació bàsica i acadèmica. Vegeu, per exemple, el Document de Bases per a la Llei d'educació permanent de Catalunya (2005), que encara no ha vist la llum, i que arran del projecte de Llei d'educació de Catalunya en tràmit parlamentari, té moltes probabilitats de frustrar-se.

L'esquema podria ser el següent:



Quina importància té el concepte permanent a la pràctica organitzativa o pedagògica?

El conceptes d'educació permanent o educació i formació al llarg de la vida han omplert la retòrica de discursos, documents i legislació amb poca operativitat real. Portar-los a la pràctica significaria:

a) **Un canvi en les insistències educatives de l'aprenentatge inicial** (tot i que aquest aspecte no correspon estrictament a aquest treball). Si una persona s'ha de formar al llarg de tota la seva vida a la societat de la informació, el més important que ha d'aprendre en l'etapa inicial és la comprensió dels diferents llenguatges (lectoescriptor, matemàtic, científic, cultural, icònic, oral i gestual) a un nivell senzill, la corresponent expressió entenedora, criteris de selecció dels aprenentatges necessaris i estratègies cognitives d'autoaprenentatge. Els professionals de l'ensenyament han de fer un esforç per explicar a la pràctica els elements que ajuden a discriminar les informacions a l'abast, explicitar verbalment el processos cognitius que transformen les informacions en coneixement i el pas posterior que duu a conclusions operatives en un context determinat.

b) Pel que afecta directament a l'aprenentatge adult, caldrà canviar la **mentalitat obsoleta**, tot i que ben resistent, que es formula amb l'axioma «**un temps per estudiar, un temps per treballar**», ja que el temps per formar-se s'estén al llarg de la vida. És una mentalitat molt arrelada amb dues manifestacions que cal corregir. La primera demanaria canviar el discurs unilateral sobre les dificultats d'aprenentatge de les persones adultes. Hi ha suficients arguments científics per matisar-lo. En segon lloc, cal canviar la rutina que atribueix a l'educació inicial la solució davant de qualsevol situació negativa de la vida quotidiana que pugui tenir un component educatiu. De

l'estil de «davant el nombre d'accidents a les carreteres, cal una educació vial a l'escola», «davant la manca de participació ciutadana, cal una educació en valors a la infància», «davant la manca de lectura, cal incrementar les biblioteques infantils», etc. Suposant l'èxit en la formació escolar, quants morts a les carreteres haurem de sofrir fins que els alumnes de 10 anys siguin la majoria circulant per les nostres vies? Quanta insolidaritat? Quants no-lectors? S'imposa urgentment i paral·lelament una formació de les persones adultes, que són els subjectes actuals d'aquestes i d'altres deficiències.

c) **El canvi accelerat en les competències bàsiques** fa impensable que les competències d'avui siguin les mateixes que les d'aquí trenta o quaranta anys. De la mateixa manera que les competències d'avui s'han vist exponencialment augmentades i modificades amb les referents dels anys seixanta. Fins i tot els joves amb estudis d'avui s'hauran d'anar posant al dia no solament en les competències específiques sinó en les bàsiques que configuraran la societat complexa en què vivim i viurem. Aquesta realitat modifica l'estret discurs escolar i compensatori de la formació bàsica de les persones adultes. L'objecte de la formació bàsica no solament s'ha de centrar en les competències acadèmiques instrumentals, sinó en les competències transversals, en les cognitives, en les interpersonals i les cíviques. Les persones amb estudis també hauran de renovar les seves competències bàsiques de manera informal o en centres de persones adultes.

d) **La complexitat de la societat i les exigències actuals** reclamen un treball en xarxa de tots els agents educatius i formatius de l'edat adulta. Tanmateix, el blindatge de les institucions i entitats dificulten aquest treball en nòduls intercomunicats.

e) **L'eix de la formació permanent com a servei públic ha de ser la resposta a les necessitats adultes.** Cal superar l'enfocament actual en què la formació general o bàsica s'entén com una simple adaptació als programes escolars infantils, les educacions i formacions culturals només com a resposta a les demandes del mercat i les formacions laborals adultes únicament com a suport als agents econòmics.

f) **Tot plegat, està exigint un grau de competències més gran per part dels municipis.** L'entorn permetria una resposta més adequada a unes necessitats formatives que són en part universals, però que tenen una clara expressió en el context local.

Tema 3. La formació bàsica, una formació de base

Com s'entén el concepte

La percepció social que predomina sobre la formació bàsica de persones adultes tendeix a equiparar-la amb una formació de caire compensador. Des d'aquesta perspectiva, la missió de la formació bàsica és oferir una segona oportunitat a aquelles persones que no van poder estudiar durant la seva infància o que, per diferents raons, tenen una formació deficitària. És per això que molt sovint s'identifica la formació bàsica amb l'alfabetització de persones adultes, o amb els cursos adreçats a l'obtenció del títol que acredita l'assoliment del nivell bàsic establert pel sistema educatiu.

Una altra percepció que ens podem trobar, aquest cop de caire assistencialista, és la que concep la formació bàsica com un servei orientat a entretenir a la població adulta o a evitar-ne únicament el deteriorament. Així, existeix la tendència a identificar els centres de formació bàsica com a centres de gent gran als quals majoritàriament hi van dones sense formació, joves procedents del fracàs escolar i, recentment, persones immigrades.

En esquema:

Com s'entén la formació bàsica	En conseqüència
Com una segona oportunitat educativa	Es creu que la formació bàsica s'orienta només a facilitar aquells coneixements que no s'havien obtingut durant la infància.
Principalment per alfabetitzar-se o per obtenir el títol elemental, el Graduat en Educació Secundària (GES) per a adults a Espanya.	Es creu que els coneixements bàsics que cal assolir només poden ser determinats pel currículum elemental —Graduat en Educació Secundària Obligatoria a Espanya— o els coneixements de l'etapa infantil de Primària. La formació bàsica de persones adultes es configura, així, com a calc del sistema escolar, adaptat per reducció.
Entretenir les persones grans	S'identifiquen els centres de formació bàsica com a centres de gent gran.

Com cal entendre el concepte des del món professional

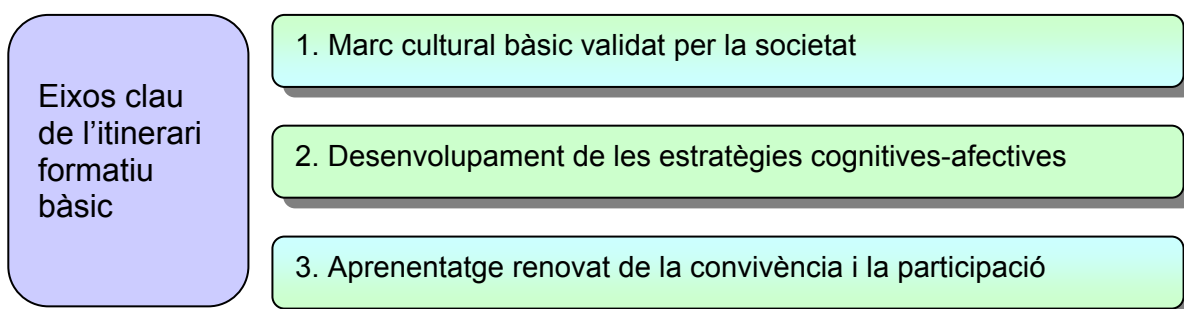
La formació bàsica en edat adulta és un concepte actualment en revisió entre els educadors i els professionals del tema. És proper o sinònim del concepte de formació en competències bàsiques i té cada cop més punts de contacte amb el de competències clau i competències generals per al món laboral, atesa la tendència empresarial —segons afirmen— de buscar el talent de les persones i les seves habilitats per treballar en grup i en xarxa (àrea *soft*) més que els coneixements específics (àrea *hard*).

Totes les persones tenim les mateixes capacitats. El desenvolupament d'aquestes capacitats al llarg de la vida, a través de l'experiència o amb aprenentatges organitzats han donat pas a una sèrie de competències diferents. Algunes persones tenen més competències manuals (són "manetes" a l'hora de fer reparacions casolanes o són experts en el seu ofici). D'altres tenen més competències acadèmiques (literatura, matemàtiques o química). Hi ha qui ha desenvolupat les competències comunicatives (pregunten, se n'assabenten, aprenen a través de la comunicació) o les competències pràctiques (reclamen si no es veuen atesos o es creuen enganyats, dominen la cuina casolana). La transferència d'unes competències a unes altres en edat adulta no sempre és fàcil i l'art de la formació bàsica de persones adultes i dels seus professionals és precisament partir de les competències reals que té cada col·lectiu adult per arribar a desenvolupar les competències bàsiques en aquells aspectes que estiguin menys desplegades.

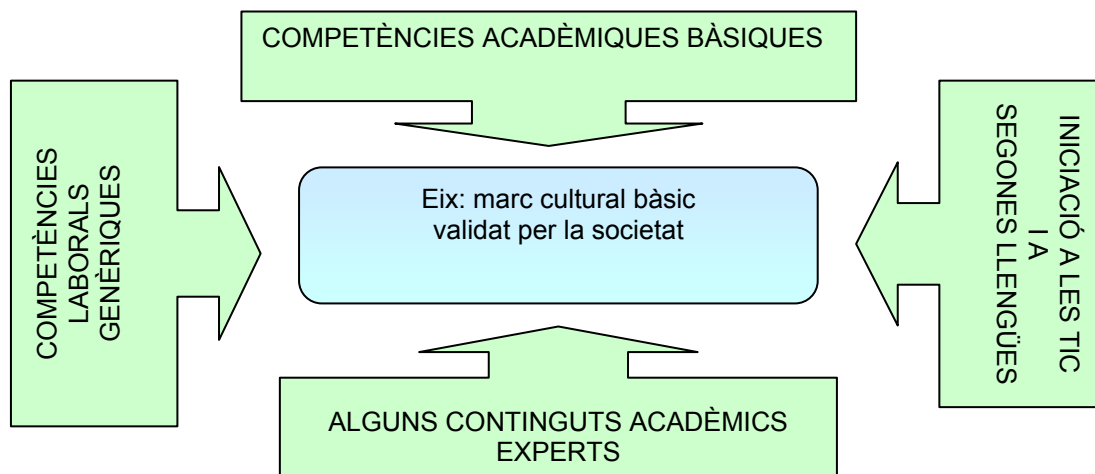
Els documents europeus fa temps que treballen també l'abast del contingut d'aquest concepte que anomenem *formació bàsica*. El *Memoràndum sobre l'aprenentatge permanent* de la Comissió de les Comunitats Europees planteja que a Europa s'ha de «garantir l'accés universal i continu a l'aprenentatge, amb l'objectiu d'obtenir i renovar les qualificacions requerides per participar de forma sostinguda a la societat del coneixement». Defineix les noves qualificacions bàsiques com «les requerides per a una participació activa a la societat i a l'economia del coneixement, al mercat laboral i al treball, a la vida real i en contextos virtuals, a la democràcia i com a individu amb un sentit coherent de la seva identitat i de la seva direcció a la vida. Algunes d'aquestes aptituds —com les informàtiques— són autènticament noves, mentre que d'altres —com els idiomes— estan adquirint per a moltes persones més importància que en el passat».

Afegeix el document que «les transformacions econòmiques i socials estan modificant i fent més exigent el perfil d'aptituds bàsiques que tots han de posseir com qualificació mínima que permeti participar activament en la vida laboral, familiar i comunitària a tots els àmbits, des del local fins a l'europeu».

El eixos de la formació bàsica, seguint els documents europeus i de l'OCDE, serien aquests:

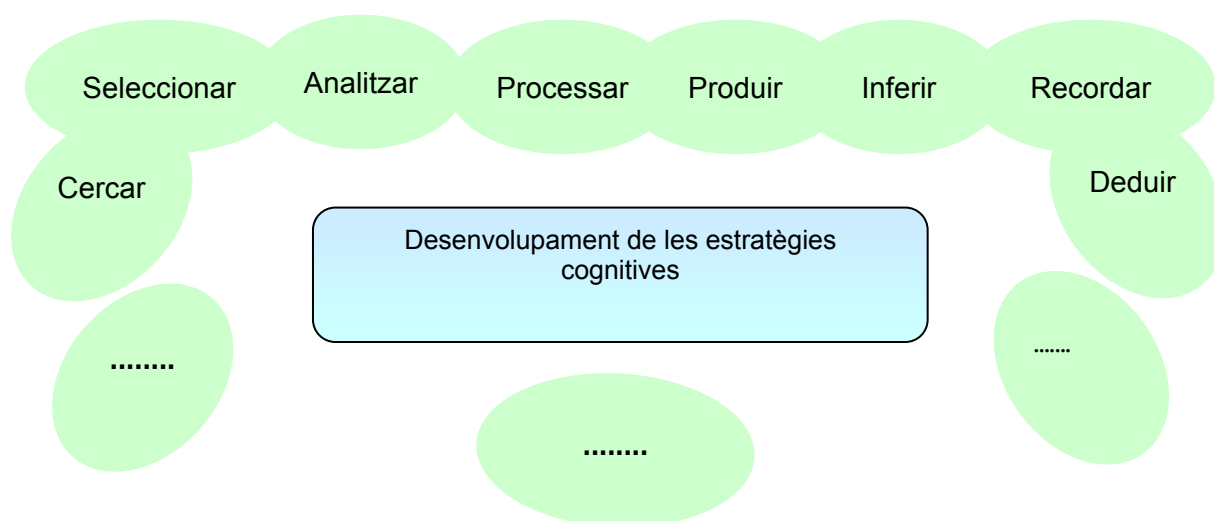


1. El marc cultural bàsic que cada societat espera que tinguin tots els seus ciutadans i ciutadanes adultes no es pot confondre amb el cúmul de coneixements requerits per obtenir la titulació bàsica del sistema educatiu. No pot ser una fotocòpia. Va més enllà i més ençà. Les competències bàsiques en l'edat adulta han de respondre a les necessitats presents que la societat els demana. A l'edat adulta no s'aprèn per a un futur indeterminat. Per a les persones adultes el futur del seu aprenentatge ja és el seu present i els estímuls es confonen amb les seves necessitats. Vegem en esquema com descriuen els documents de la UE i l'OCDE aquest marc cultural bàsic validat per la societat:



2. En una societat que produeix nous coneixements acceleradament i que viu immersa en un volum d'informacions que no es pot abastar, on no és fàcil destriar les informacions efímeres de les sòlides, les transitòries de les durables, les passatgeres de les estables, és fonamental a la formació bàsica desenvolupar les estratègies cognitives necessàries per saber accedir a les informacions, separar el gra de la palla, fer inferències, formular hipòtesis i produir noves informacions. És imprescindible fer-ho a la formació bàsica, si no volem col·laborar en un procés de desigualtat acumulativa.

Si en altres èpoques la formació bàsica posava l'accent en la transmissió dels coneixements acadèmics no assumits per un col·lectiu adult determinat, avui l'ha de posar en la construcció de nous coneixements, ha d'incidir sobre com cercar i trobar informacions, com destriar-les, analitzar-les, sintetitzar-les, assumir-les i, exercint tots aquests processos, enfortir el múscul del cervell. La musculatura s'enforteix si es fa servir. El cervell actua pensant sobre alguna cosa. No es pot pensar en el buit. Però els continguts sobre els quals pensa poden canviar en funció del context i els interessos personals, perquè allò que és important no són tant els continguts com els processos intel·ligents. I evidentment, sense abandonar la transmissió dels coneixements operatius necessaris per desenvolupar-se a la vida quotidiana.

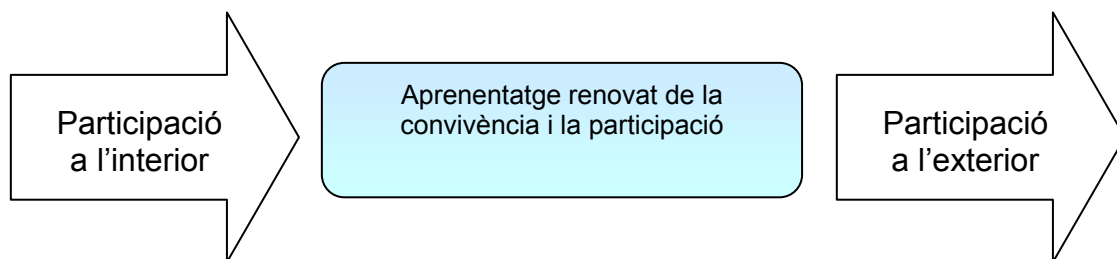


3. La complexitat de la vida social, la tendència a l'isolament i l'increment dels fluxos migratoris en tot el món, fruit indirecte de l'era planetària en què vivim, fa que tots els

organismes internacionals adverteixin que la convivència i la participació en una ciutadania activa coresponsable és un fonament indestruïble de la cohesió social. El futur de la democràcia a Europa passa segurament pels nivells de convivència que siguem capaços d'erigir. No hi ha dubte que és un tema central i bàsic de present i futur de la societat europea. Juan Carlos Tedesco de la UNESCO recordava que la possibilitat de viure junts no constitueix una conseqüència «natural» de l'ordre social sinó una aspiració que ha de ser construïda socialment. Des d'aquesta premissa no hi ha dubte que els espais de formació han d'esdevenir experiències positives de convivència i relació. No han de ser les úniques experiències positives a la societat, però sí que han de ser una més entre d'altres, fins que la realitat de convivència consolidada arreu dilueixi el concepte d'experiència.

Tradicionalment, alguns centres de formació bàsica de persones adultes han estat espais d'acollida i inclusió dels fluxos migratoris anteriors. Per això, estan preparats per assumir els actuals. Han estat àmbits de relació entre cultures i entre nivells culturals diferents, entre generacions i entre gèneres. Tenen experiència de vivències diferents que comparteixen un espai formatiu únic. Han creat experiències micro de socialització democràtica que cal que es puguin irradiar a l'entorn.

Ara bé, l'aprenentatge renovat de la convivència i la participació a l'edat adulta no consisteix fonamentalment en un coneixement a transmetre o en un saber que se suma al temari d'una assignatura. És una vivència, una pràctica viscuda que en el nostre cas depèn de dos elements, un intern i l'altre extern. Internament, l'experiència de convivència democràtica està subordinada al grau de participació i col·laboració establerta entre tots els membres de l'experiència educativa. Externament, depèn de la presència i la cooperació del centre en els moviments socials del barri o del poble.



Fins aquí hem vist els components fonamentals de la formació bàsica en edat adulta: uns sabers que s'han d'aprendre, unes estratègies cognitives que cal continuar desenvolupant i unes experiències de convivència i participació.

Quina importància té el concepte de FB en la pràctica organitzativa o pedagògica

Formació Bàsica = segona oportunitat	Formació Bàsica } Educació Permanent
Es fonamenta en la creença que les capacitats d'aprenentatge es deterioren amb el pas del temps.	Es fonamenta en la creença que les capacitats d'aprenentatge es desenvolupen en competències diferents al llarg de la vida. Aquestes competències poden afavorir l'aprenentatge tot i el pas del temps.
La persona adulta com un nen gran amb dificultats d'aprenentatge.	L'adulthood com una etapa específica i plena de possibilitats.
L'acció educativa se centra en l'adquisició dels aprenentatges formals o acadèmics.	Es reconeixen els aprenentatges informals i es tenen en compte com el punt de partida per estimular nous aprenentatges bàsics per a la vida, entre els quals hi ha també aprenentatges acadèmics.
Reprodueix les relacions de dependència i indueix a la interiorització dels dèficits.	Afavoreix l'autonomia i l'autoestima dels participants.
Els aprenentatges bàsics es corresponen als aprenentatges que determina el sistema educatiu per als menors (GES).	Els aprenentatges bàsics són els que en cada moment resulten indispensables per tal que les persones puguin participar activament en els diferents àmbits socials (educació, treball, participació ciutadana, família, xarxes socials).
Predomina l'organització escolar (calendari, horaris, perfils professionals...).	Adopta una organització flexible per respondre a la diversitat creixent de necessitats i interessos.
Els centres de Formació Bàsica de persones adultes actuen aïlladament.	S'organitzen com una xarxa en què diferents institucions, projectes i agents socials i educatius cooperen per aconseguir els objectius proposats.
Relació jeràrquica entre els professionals i els participants fonamentada en el supòsit que les persones sense formació no han desenvolupat prou les seves capacitats.	Relació igualitària fonamentada en el supòsit que totes les persones tenen les mateixes capacitats bàsiques, desenvolupades de forma diferent.

Tema 4. Les competències bàsiques de la població adulta

Com s'entenen els termes

Des de la percepció social, el terme *competència* i especialment l'adjectiu *competent* tenen un sentit semblant als que estan fent servir darrerament els cercles educatius. Una persona competent en una matèria és una persona que hi entén, que en sap i que, si cal, sap aplicar els seus coneixements a la resolució d'un problema. Per tant, no solament intervenen els sabers en el reconeixement de la competència sinó també la capacitat d'aplicar-los.

A la pregunta de quines són les competències bàsiques que hauria de tenir la població, si el concepte *bàsic* s'aplica a la universalitat de subjectes i, per tant, a tots els coneixements, habilitats i valors que hauria de dominar i exercir tota la població, l'acord social sobre les competències bàsiques no és tan evident, entre altres raons perquè cada especialista corre el llistó de les competències necessàries al cantó de la seva especialitat i minimitza la dels altres. Per això, són importants els esforços que han dedicat els organismes internacionals a identificar les competències —bàsiques o clau—, malgrat que hi hagi la sospita que aquesta preocupació està massa influenciada per les relacions de mercat i menys per les qüestions culturals i socials. Amb tot, com veurem, en l'enunciat de les competències bàsiques o clau es tracten de forma equilibrada les necessitats econòmiques, personals, culturals i socials.

Les competències bàsiques als organismes internacionals

Tots els organismes internacionals relacionats amb l'educació/formació i la seva influència en l'economia i la societat s'han plantejat el tema de les competències, tant per la seva importància programàtica en el desenvolupament dels currículum, com per la necessitat de buscar barems comuns d'avaluació dels aprenentatges als diferents països. L'OCDE va iniciar el programa d'investigació **DeSeCo**¹⁷ (*Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*) el 1997, amb la intenció de comparar i aportar els fonaments conceptuals que permetessin definir les competències necessàries per encarar els desafiaments del món actual. L'any 2003 es va publicar el primer informe, *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*, i dos anys més tard un primer document de síntesi del projecte.

L'any 2002 la xarxa europea d'informació en educació **EURYDICE** va publicar el treball *Les competències clau: un concepte en expansió dins de l'educació general obligatòria*¹⁸ que, tot i que es refereix només a l'educació obligatòria, la seva concreció que trenca l'usual academicisme, pot ser vàlida per a les competències en edat adulta i al llarg de la vida.

¹⁷ DeSeCo [en línia]. <<http://www.deseco.admin.ch>> [Consulta: gener 2009] i OCDE.

DIRECTORATE FOR EDUCATION [en línia]. <<http://www.oecd.org/edu/statistics/deseco>> [Consulta: gener 2009].

¹⁸ Eurydice [en línia]. <<http://www.mec.es/cide/eurydice>> [Consulta: gener 2009] i <<http://www.eurydice.org>> [Consulta: gener 2009].

La **Unió Europea** per la seva banda va fer una recomanació l'any 2006 sobre les competències clau i l'aprenentatge permanent¹⁹ que recollia els estudis anteriors en una nova versió especialment pròxima a la formulada per Eurydice.

Altres projectes més relacionats amb la formació de persones adultes com **IALS** (*International Adult Literacy Survey*, enquesta internacional sobre el domini de la lectoescriptura en l'edat adulta), i **ALL** (*Adult Literacy and Life Skill Survey*, enquesta sobre el domini de la lectoescriptura i les competències per a la vida de les persones adultes), així com el conegut programa d'avaluació de les competències estudiantils PISA (*Programme for International Student Assessment*) fan servir DeSeCo com el seu marc conceptual.

La definició de les competències bàsiques, clau, fonamentals, essencials, transversals, etc.

El document de síntesi de DeSeCo (2005) fa una descripció dels continguts, finalitats i característiques del concepte de competència i de les competències clau. Atribueix als ministres d'Educació de l'OCDE la següent definició del terme: «*Competències s'entén aquí com un conjunt de coneixements, sabers, disposicions i valors.*» Més endavant afegeix: «El concepte de competència no implica únicament coneixements i habilitats, sinó també la capacitat de respondre a les exigències complexes i a explotar els recursos psicosocials (habilitats i actituds) dins un context particular.» La finalitat és «reeixir a la vida i contribuir al bon funcionament de la societat» i «depenen no solament de les característiques i de les exigències de la vida moderna, sinó també de la naturalesa dels objectius individuals i col·lectius. [...] Les competències clau són aquelles que són desitjables i valorades; útils en nombrosos entorns; i aquelles de les quals tots els individus en tenen necessitat.»

Per la seva banda, el Parlament Europeu i el Consell les defineixen «com una combinació de coneixements, capacitats i actituds adequades al context. Les competències clau són aquelles que totes les persones necessiten per a la seva realització i desenvolupament personals, així com per a la ciutadania activa, la inclusió social i l'ocupació.»

En alguns fòrums es distingeix entre competències clau i competències bàsiques. Les competències bàsiques, segons aquesta perspectiva, tindrien a veure amb els aprenentatges instrumentals (lectura, escriptura, expressió oral, càlcul i cultura general) i les competències clau amb els hàbits i actituds necessaris per al món econòmic i laboral. Aquesta distinció no s'adiu amb la conceptualització dels organismes internacionals, que fan servir indistintament les diferents denominacions. Per exemple, el text d'Eurydice citat (pàg. 14) afirma: «La majoria dels experts coincideixen en què perquè una competència es pugui anomenar "clau", "fonamental", "essencial" o "bàsica" [es fa una aposició sinonímica, com es veu] cal que sigui necessària i beneficiosa per a qualsevol individu i per a la societat en conjunt. Ha de permetre que un individu s'integri en les xarxes socials, alhora que es manté independent i personalment eficaç tant en situacions que li són conegudes com en d'altres noves i imprevisibles. Finalment, atès que les situacions estan subjectes a canvis, una competència clau ha de permetre que les persones actualitzin els seus coneixements i destreses constantment amb l'objectiu de mantenir-se al corrent dels nous avenços.»

¹⁹ «Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE)». *Diari Oficial de la Unió Europea*, 30 desembre 2006.

Els documents europeus fan servir indistintament els termes *competències clau, fonamental, essencial o bàsica*, en els quals podríem incloure amb un matís més professionalitzador els termes *competències transversals i transprofessionals*. Tots s'oposen al concepte de *competència específica*.

Seguint aquest paral·lelisme plantejem una equivalència conceptual entre els termes *formació bàsica* o *formació en competències bàsiques* o *clau*, equivalència que, com veurem al final d'aquest capítol, té molta importància en el plantejament d'un centre o un espai educatiu de formació bàsica de persones adultes.

Criteris per definir i identificar les competències bàsiques

En general, els documents coincideixen en una sèrie de criteris per determinar quines són les competències bàsiques necessàries per a la societat actual: 1) han de ser universals, és a dir, necessàries per a tots els individus d'una societat o d'un col·lectiu social determinat i no pas únicament pròpies dels especialistes; 2) han de contribuir a l'obtenció d'objectius que els individus i les societats consideren importants; 3) cal que siguin útils per respondre a les exigències d'un llarg nombre de registres actuals i quotidians, i per encarar tant situacions conegudes com imprevistes, i 4) han de permetre a cada persona actualitzar els seus coneixements i destreses per mantenir-se al corrent dels canvis tecnològics i socials d'abast comú.

EURYDICE (*European Commission* 2002)²⁰ i la **UE**²¹ coincideixen en la identificació de vuit competències bàsiques o clau:

- la comunicació en llengua materna
- la comunicació en llengües estrangeres
- les competències en TICs —competència digital
- el càlcul i les competències en matemàtiques, ciències i tecnologia
- sentit d'iniciativa i esperit empresarial
- les competències interpersonals, socials i cíviques
- aprendre a aprendre
- valorar la importància de l'expressió cultural

Les competències bàsiques o clau inclouen, per tant, els següents elements:

- a) Els nivells acadèmics bàsics i l'ús funcional d'aquests, és a dir, les competències genèriques en tots els llenguatges: expressió oral i escrita, comprensió lectora, comprensió i ús elemental dels llenguatges històric, matemàtic, científic, tecnològic, icònic i corporal. Coneixement operatiu de l'entorn immediat i proper. És a dir, «competències comunicacionals per a la participació plena en la cultura escrita» (Reimers i Jacobs).
- b) Les habilitats quotidianes.

²⁰ En l'annex 1 d'aquest tema teniu un esquema de les competències clau segons el document d'EURYDICE.

²¹ En l'annex 2 hi teniu un esquema de les competències clau segons el Parlament Europeu i el Consell.

- c) El desenvolupament operatiu de la resta de competències excepte les competències específiques d'un ofici o matèria.

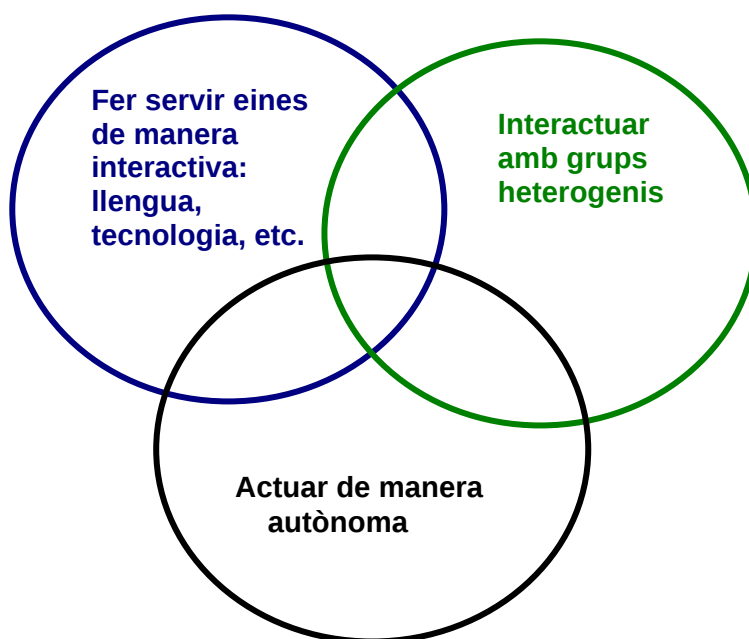
L'OCDE incorpora aquestes vuit competències clau a un marc més ampli, amb una sèrie de consideracions prèvies. Per començar, classifica les competències en tres categories.

«En primer lloc, els individus han de poder utilitzar un ampli ventall d'eines per entrar en interacció amb el seu entorn. No solament es tracta d'eines materials com les associades a les tecnologies de la informació, sinó també d'eines socioculturals com el llenguatge [...]. En segon lloc, en un món més i més interdependent, els individus s'han de poder comprometre amb els altres. I com que es trobaran amb individus de qualsevol horitzó, és important que sàpiguen interactuar en grups heterogenis. Finalment, cal que puguin prendre responsabilitats per gestionar la seva vida, situar-se en un context social més ampli i actuar de manera autònoma.»

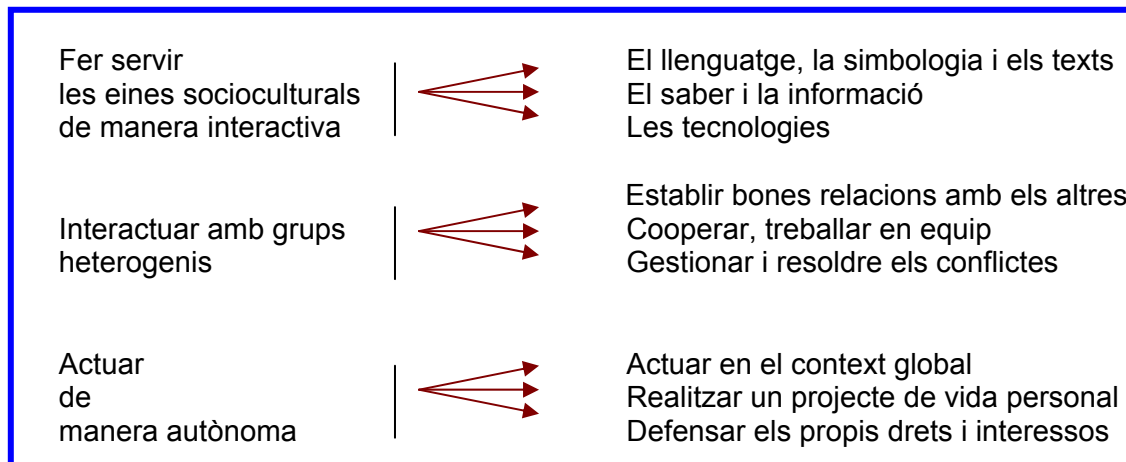
L'OCDE insisteix que la capacitat de reflexionar i d'actuar reflexivament forma part del nucli de qualsevol competència i això implica no solament aplicar una fórmula de manera rutinària davant una situació donada, ni la simple reproducció dels coneixements adquirits, sinó també saber fer front als canvis, saber aprofitar-se de l'experiència i reflexionar i actuar de forma crítica davant d'una situació nova. Es tracta d'un saber fer metacognitiu. A partir dels seus pensaments, dels seus sentiments i de les seves relacions socials, els individus han de tenir un cert grau de maduresa social per distanciar-se i alliberar-se de les pressions socials, escollir perspectives diferents, jutjar de forma independent i assumir la responsabilitats dels seus actes. «Els individus han de poder aprendre a reflexionar i a actuar de manera més integrada tenint en compte les nombroses relacions entre punts de vista o idees que poden semblar d'entrada contradictòries, però que només ho són en aparença.»

Les tres categories són interdependents i tenen nombrosos punts de contacte com planteja aquest gràfic.

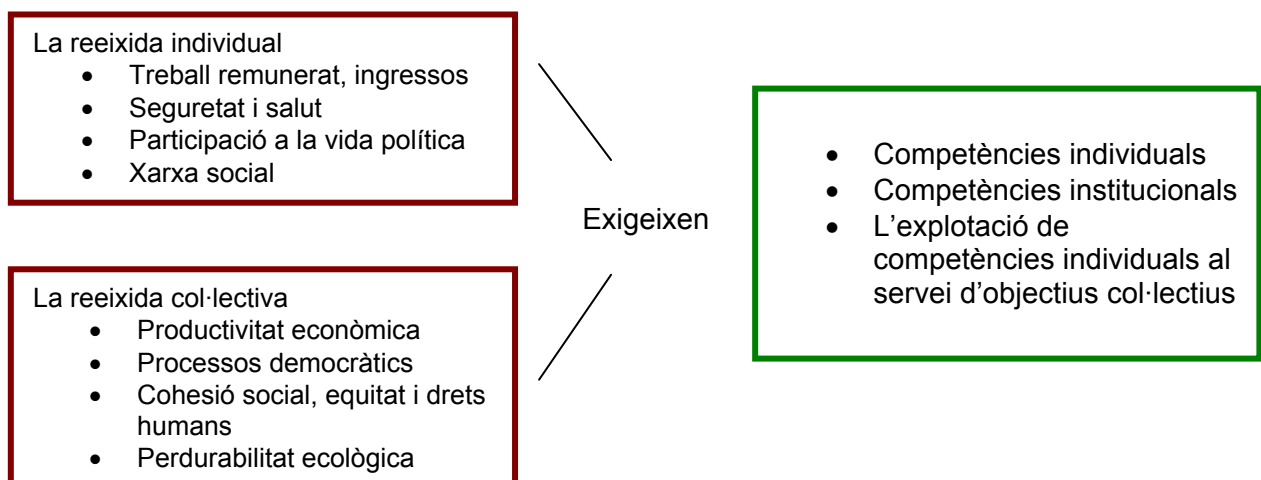
Categories de competències segons l'OCDE:



A partir d'aquestes tres categories l'**OCDE** defineix nou competències,²² que són les següents:



Atès que aquest quadre conceptual s'adreça més a les competències dels individus que no a les facultats col·lectives d'organitzacions o de grups, l'OCDE planteja un esquema en què relaciona el conjunt de competències personals amb la influència que hi poden exercir sobre la capacitat per dur a terme els objectius comuns. Està representat en la sinopsi següent:



Importància de la identificació de les competències bàsiques per a la pràctica organitzativa i pedagògica de la formació bàsica

Sovint ens podem trobar que les orientacions pedagògiques i l'organització dels centres de formació bàsica responen a una adaptació per a la segona oportunitat del que s'ha establert en l'ensenyament obligatori, persegueixen una homogeneïtzació

²² En l'annex 3 d'aquest capítol hi ha un quadre que amplia el significat de les nou competències que proposa l'OCDE-DeSeCo.

que reverteix en una manca de flexibilitat dels projectes educatius de centre i un augment de la burocratització de les relacions administratives.

Al contrari, el desenvolupament conseqüent en programes i currículums de les competències bàsiques i clau dels organismes internacionals exigeixen al nostre entendre a) una programació que respongui a les necessitats de les persones adultes i de la societat de la informació, b) autonomia i flexibilitat dels projectes educatius dels centres adults i c) organització participativa dels espais educatius de persones adultes. El sentit d'iniciativa, l'esperit emprenedor o el fet d'aprendre a aprendre demanen una metodologia a l'aula que valori el treball en equip, el diàleg crític i la investigació dins i fora de l'aula. Difícilment l'ús exclusiu de les didàctiques transmissives o les relacions jeràrquiques en els aprenentatges afavoreixen l'adquisició o els desenvolupament d'aquestes competències.

Per la seva banda, l'increment o l'aprenentatge de les competències interpersonals, socials i cíviques del projecte DeSeCo no sembla que pugui ser fonamentalment el resultat del discurs a l'aula, sinó d'una *experiència participativa real en l'organització del centre de formació de persones adultes*, i del centre amb el seu entorn. De la mateixa manera, valorar la importància de l'expressió cultural sembla contradir-se amb l'establiment de currículums acadèmics tancats o bé la segregació de les diverses formacions —acadèmiques, culturals, laborals no específiques— en diferents centres sense connexió entre ells.

Sembla correcte plantejar-se la implantació de les competències clau o bàsiques definides pels organismes internacionals a la formació de persones adultes en un model teòric, organitzatiu i administratiu coherent, obert a l'entorn i facilitador d'experiències i dinàmiques de participació. No sembla suficient un simple rentat de cara. La cara podria quedar una mica més neta, però el cos continuaria sent feble per encarar la nova realitat, tanmateix ja present.

Insistent en aquesta línia de necessitat de fugir de models força estàtics, que miren enrere, cap al sistema educatiu i la recuperació dels coneixements que no es van assolir a la secundària obligatòria, el resum del projecte DeSeCo de l'OCDE afirma:

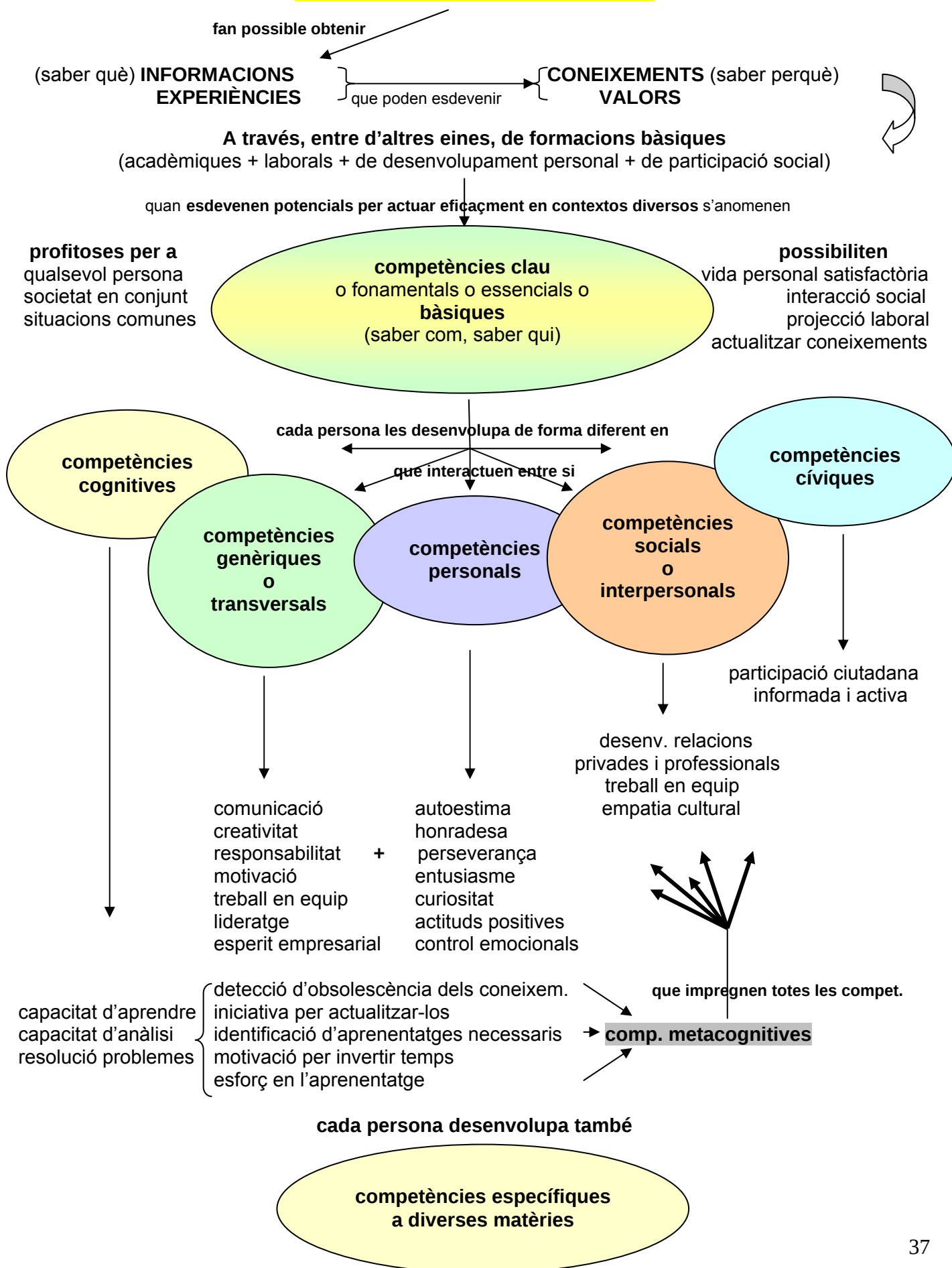
«El concepte d'aprenentatge al llarg de la vida parteix del principi que les competències necessàries per a la vida [competències bàsiques] no es poden adquirir totes durant la formació inicial perquè:

- les competències es desenvolupen i evolucionen al llarg de la vida, algunes es perden i se n'adquireixen de noves amb l'edat;
- les exigències amb què es troben les persones poden canviar pels progressos tecnològics i per l'evolució de les estructures econòmiques i socials;
- la psicologia del desenvolupament demostra que l'adquisició de les competències no s'atura pas amb l'adolescència, sinó que continua amb l'edat adulta. En aquest sentit, recordem en particular la capacitat de pensar i d'actuar de manera reflexiva, que es troba en el quadre conceptual [de les competències clau] i que no es desenvolupa fins que arriba la maduresa.»

TEMA 4

ANNEX 1. Mapa conceptual de competències clau seguint EURYDICE 2002

CAPACITATS BÀSIQUES UNIVERSALS



TEMA 4.

ANNEX 2. Les competències clau segons el Parlament Europeu i el Consell (2006)

COMPETÈNCIES CLAU/BÀSIQUES	DEFINICIÓ	APLICATIU	CAPACITATS RESULTANTS
1 Comunicació en llengua materna	Habilitat per expressar i interpretar	Conceptes, pensaments, sentiments, fets, opinions	Escollir, parlar, llegir, escriure
	Habilitat per interactuar lingüísticament	En contextos educatius i formatius, vida privada, vida professional, oci	
2 Comunicació en llengües estrangeres	Com l'anterior	Com l'anterior	A més de les anteriors, capacitat de mediació i comprensió intercultural
3 Competència matemàtica en ciència en tecnologia	Habilitat per desenvolupar i aplicar el raonament matemàtic per resoldre problemes quotidians	Domini del càlcul, posant l'èmfasi en el procés i l'activitat cognitiva	Fer servir el pensament lògic i espacial, la representació a través de fórmules, models, construccions, gràfics i diagrames
	Habilitat per utilitzar el conjunt de coneixements i metodologies que es fan servir per explicar la natura	Plantejar preguntes i extreure conclusions basades en proves; respectar la veritat, trobar arguments i avaluar-ne la validesa; tenir judici i curiositat crítics; interès per les conseqüències ètiques; respectar la seguretat i la sostenibilitat	Comprendre els canvis que causa l'activitat humana, i la responsabilitat de cada individu com a ciutadà, en relació amb un mateix, amb la família, amb la comunitat i amb els problemes globals
	Habilitat per aplicar els coneixements i la metodologia científica		
4 Competència digital	Habilitat per fer un ús segur i crític de les tecnologies de la societat de la informació	Per al treball, l'oci i la comunicació; per obtenir, avaluar, emmagatzemar, produir, presentar i intercanviar informació; per comunicar-se i participar en xarxes de col·laboració a través d'Internet	Buscar, obtenir i tractar informació, i utilitzar-la de manera crítica i sistemàtica, avaluant-ne la pertinència i diferenciant entre informació real i virtual, però reconeixent-hi els vincles; participar en comunitats i xarxes amb finalitats culturals, socials o professionals
5 Aprendre a aprendre	Habilitat per iniciar, organitzar i persistir en l'aprenentatge, gestionar el temps i la informació eficaçment, sigui individualment o en grups	Partir de les experiències vitals i dels aprenentatges anteriors per adquirir, processar i assimilar nous coneixements i capacitats; saber buscar orientacions i fer-ne ús en els diferents contextos de la vida	Ser conscient de les necessitats d'aprenentatge, determinar les oportunitats disponibles i ser capaç de superar els obstacles per culminar l'aprenentatge amb èxit

ANNEX 2 (cont.). Les competències clau segons el Parlament Europeu i el Consell (2006)

COMPETÈNCIES CLAU/BÀSIQUES	DEFINICIÓ	APLICATIU	CAPACITATS RESULTANTS
6 Competències socials	Preparació per participar de manera eficaç i constructiva en la vida social i professional, i per resoldre els conflictes	Coneixement dels conceptes i estructures socials i polítiques; comprendre els codis de conducta, la cultura, els valors i costums de l'entorn: individu, grup i organització del treball; la igualtat i la no-discriminació entre l'home i la dona i el respecte als altres; les dimensions multicultural, identitària i socioeconòmica de les societats europees	Capacitat de comunicar-se de manera constructiva en diferents entorns; mostrar tolerància, comprendre punts de vista diferents, saber negociar i sentir empatia; gestionar l'estrès i la frustració i expressar-los de manera constructiva; distingir l'esfera professional de la privada
	Preparació per participar plenament a la vida cívica	Coneixement dels conceptes de democràcia, justícia, igualtat, ciutadania i drets civils; Carta dels Drets Fonamentals de la Unió Europea i declaracions internacionals bàsiques; coneixement dels esdeveniments contemporanis i tendències de la història nacional, europea i mundial	
7 Sentit de la iniciativa i esperit d'empresa	Habilitat de la persona per transformar les idees en actes, per planificar i gestionar projectes	Creativitat, innovació i assumpció de riscos	Comprensió bàsica del funcionament de l'economia, i les oportunitats i desafiaments que afronta tot empresari i organització
8 Valorar la importància de l'expressió cultural	Saber apreciar les expressions creatives d'idees, experiències i emocions a través de la música, les arts escèniques, la literatura i les arts plàstiques	Coneixements bàsics de les principals obres culturals, inclosa la cultura popular contemporània	Comprensió de la diversitat cultural i lingüística d'Europa i altres regions del món, la necessitat de preservar-la i la importància dels factors estètics a la vida quotidiana

Consideracions de la UE sobre les competències clau:

- Les competències clau es consideren igualment importants, ja que cada una pot contribuir a l'èxit en la societat del coneixement.
- Moltes de les competències se solapen i entrellacen: determinats aspectes essencials en un àmbit donen suport a la competència en un altre.
- La competència en les capacitats bàsiques fonamentals de la llengua, la lectura i l'escriptura, el càlcul i les TIC constitueixen el fonament essencial per a l'aprenentatge, mentre que totes les activitats d'aprenentatge es basen en la capacitat d'aprendre a aprendre.
- Hi ha una sèrie de temes que intervenen en les vuit competències clau: el pensament crític, la creativitat, la capacitat d'iniciativa, la resolució de problemes, l'avaluació del risc, la presa de decisions i la gestió constructiva dels sentiments.
- Són crucials la motivació i la confiança, la seguretat en un mateix i la integritat, l'actitud de col·laboració, superar els prejudicis, el compromís de participació activa i democràtica.
- També ho són la consciència dels objectius, els valors i les polítiques dels moviments socials i polítics i la postura ètica de les empreses.

TEMA 4

ANNEX 3. Les competències clau segons DeSeCo-OCDE

Categoria de competència núm. 1 (CC1): fer servir les eines socioculturals de manera interactiva

CC1	DESCRIPCIÓ	FINALITAT	COMPETÈNCIES	DESCRIPCIÓ
Fer servir les eines socioculturals de manera interactiva	Les exigències socials i professionals de l'economia mundialitzada i de la societat de la informació imposen el domini d'eines socioculturals com el llenguatge, la informació i els coneixements, i d'eines materials com els ordinadors. No són intermediaris passius, sinó instruments que prenen part en el diàleg actiu entre l'individu i el seu entorn. Els individus retroben el món per mitjà de les eines.	• Estar al corrent de l'evolució tecnològica • Adaptar les eines en funció de les necessitats • Dialogar activament amb el món	1 Utilitzar el llenguatge, la simbologia i els texts de manera interactiva	Capacitat d'utilitzar el llenguatge oral i escrit, el càlcul i les matemàtiques en situacions diverses.
			2 Utilitzar el saber i la informació de manera interactiva	Capacitat d'utilitzar la informació i el saber de manera interactiva i de reflexionar de forma crítica sobre la naturalesa de la informació.
			3 Utilitzar les tecnologies de manera interactiva	Prendre consciència del que les tecnologies poden aportar en la vida de cada dia: poden modificar la manera de treballar, d'accedir a la informació i d'entrar en interacció amb els altres.

Categoria de competència núm. 2 (CC2): interactuar amb grups heterogenis

CC2	DESCRIPCIÓ	FINALITAT	COMPETÈNCIES	DESCRIPCIÓ
Interactuar amb grups heterogenis	Els éssers humans depenen de les relacions amb els altres tant per a la supervivència material i psicològica com per a la identitat social. La constitució d'un capital social és essencial. Les competències clau d'aquesta categoria són indispensables per aprendre, viure i treballar amb els altres. Presenten punts en comú amb les anomenades competències socials, interculturals i relacionals	• Fer front a la diversitat de les societats pluralistes • Valorar la importància de l'empatia • Valorar la importància del capital social	4 Establir bones relacions amb els altres	Permet als individus establir, mantenir i gestionar les relacions personals amb els seus pròxims, col·legues i clients. Essencial per a la cohesió social i també per a la prosperitat econòmica, atesa la importància de la intel·ligència emocional. Per cooperar amb els altres cal tenir empatia i controlar les pròpies emocions.
			5 Cooperar, treballar en equip	Una persona sola no pot gaire. Cooperar significa la capacitat de presentar les pròpies idees i d'escoltar les dels altres, comprendre la dinàmica d'un debat i seguir l'ordre del dia, establir aliances tàctiques o duradores, la capacitat de negociar i prendre decisions que no exclouen els matisos dels altres punts de vista.
			6 Gestionar i resoldre els conflictes	Els conflictes són inherents a la realitat social i a les relacions humanes. Per encarar el conflicte constructivament, cal admetre que existeix i fer-li front en lloc de negar-lo, analitzar què hi ha en joc i els orígens del conflicte, identificar els punts d'acord i desacord, delimitar el problema, prioritzar necessitats i objectius, identificar les possibles concessions i les condicions que les poden fer possibles.

Categoria de competència núm. 3 (CC3): actuar de manera autònoma

CC3	DESCRIPCIÓ	FINALITAT	COMPETÈNCIES	DESCRIPCIÓ
Actuar de manera autònoma	Els individus han d'actuar de manera autònoma per poder participar eficaçment en el desenvolupament de la societat i sentir-se còmodes en els seus diferents entorns. Han de construir-se una identitat i fer les seves pròpies eleccions i no seguir el corrent. Actuar de manera autònoma és una competència particularment important dins el món contemporani, on la posició de cadascú no està tan clarament definida com ho havia estat en el passat.	• Necessitat d'afirmar la identitat i realitzar els objectius dins un món complex • Necessitat de fer servir els drets i d'assumir les pròpies responsabilitats • Necessitat de comprendre el medi que l'envolta i el seu funcionament	7	Capacitat dels individus de comprendre que els seus actes i les seves decisions s'inscriuen en un context més ampli. Ser més conscients de la seva posició pel que fa a les normes de la societat, a les institucions econòmiques i socials i als esdeveniments del passat.
			8	Es tracta d'aplicar el concepte de gestió de projectes als individus, que han de ser capaços d'interpretar la seva existència sota la forma d'un relat estructurat donant-li un sentit dins d'un entorn en constant evolució, on la vida és sovint compartimentada. Aquesta competència implica que els individus es projecten al futur, que són optimistes, conscients dels seus potencials, amb els peus a terra.
			9	Fa referència als drets i necessitats de l'individu, en tant que persona i part activa de la col·lectivitat. Implica que els individus siguin capaços de: comprendre els seus propis interessos, identificar els principis de dret i els arguments que poden invocar i proposar solucions.

Tema 5. Els conceptes de formal i no formal, reglat i no reglat a la formació bàsica de persones adultes

Com s'entenen els termes

Són termes que es fan servir en l'àmbit pedagògic amb un significat específic. El diccionari equipara el terme *formal* a serietat i seny. No formal, no deixa de ser una negació que comparativament indica menys valoració, poca seriositat. Alguna connotació d'aquesta qualificació negativa es trasllada semànticament als processos o els programes formatius *no formals*.

Reglat fa pensar en regla, norma, regulació. Per això, s'interpreta que l'execució del que no està reglat, el que no està regulat, depèn de la voluntat de cadascú, no solament fer-ho o no fer-ho, sinó com fer-ho. Són també termes de l'àmbit específic de la pedagogia.

Com cal entendre'ls des del món especialitzat

Els autors atribueixen unes quatre dècades a l'ús pedagògic dels termes *formal*, *no formal*, i el seu complement *informal*. Coombs, en la seva obra *La crisis mundial de la educación* de 1968, recull la terminologia d'*informal* i *no formal* per designar els processos educatius fora de l'escola. Les definicions i l'ús posterior no sempre coincideixen en el contingut.

Sylvia Scribner, per exemple, en el seu conegut article de 1973 sobre les *Conseqüències cognitives de l'educació formal i informal*²³ defineix l'educació *formal* de la següent manera:

«Qualsevol procés de transmissió cultural que: a) s'organitza deliberadament per complir el propòsit específic de la transmissió, b) que s'extreu de la diversitat de la vida diària, se situa en un context especial i es porta a terme segons rutines específiques, i c) que passa a ser responsabilitat del grup social més ampli.»

A continuació distingeix entre educació formal en contextos no institucionals i l'educació formal de l'escola. Atès que l'objecte del seu estudi són les evidències que apunten a les conseqüències intel·lectuals diferencials de l'aprenentatge formal encarnat a l'escola per una banda, i l'aprenentatge informal de la vida practica, defineix l'aprenentatge *informal* com «l'aprenentatge que succeeix en el transcurs de les activitats habituals dels adults... No hi ha cap activitat a part exclusivament "per educar"». La seva hipòtesi, tan important per a la formació de persones adultes, és la següent:

«L'escola constitueix un conjunt especialitzat d'experiències educatives, discontinües de les que ofereix la vida diària, i que requereix i fomenta maneres d'aprenentatge i de pensament que s'oposen sovint als que fomenten les activitats pràctiques de cada dia.»

²³ SCRIBNER, Sylvia; COLE, Michael. Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal. La necesidad de nuevas acomodaciones entre el aprendizaje basado en la escuela y las experiencias de aprendizaje de la vida diaria. *Infancia y Aprendizaje*, 1982, núm. 17, pàg. 3-18.

Entre nosaltres, Jaume Trilla fa temps que va treballar aquests conceptes en els seus llibres de l'educació fora de l'escola, de les altres educacions o sobre l'animació sociocultural. A *Educació fora de l'escola* afirma que:

«L'educació formal i no formal es distingirien no exactament pel seu caràcter escolar o no escolar, sinó per la seva inclusió o exclusió del sistema educatiu **reglat**. És a dir, el que va des de l'ensenyament preescolar fins als estudis universitaris, amb els diferents nivells i variants, o, dit d'una altra manera, l'estructura educativa graduada i jerarquitzada que s'orienta a **provisió de títols acadèmics**.»²⁴

Antoni Colom en el núm. 338 de la *Revista de Educación* del Ministeri d'Educació ratifica aquestes paraules en el mateix sentit:

«Personalment he estat defensant que la diferència més determinant que es hi ha entre educació formal i no formal és, sorprenentment, de caràcter jurídic i no pedagògic; és a dir, entenc l'educació formal com la **que conclou amb titulacions reconegudes** i atorgades segons les lleis educatives promulgades pels estats, des dels diplomes d'ensenyament primari o bàsic fins a la titulació de doctor. És doncs la pròpia dels sistemes educatius **reglats** jurídicament per l'Estat.»

Els dos textos anteriors qualifiquen els sistemes educatius de «reglats». Evidentment, en molts altres textos trobem la identificació de «sistema educatiu» amb els conceptes «reglat» i «formal». Per exemple, en la presentació del *Proyecto Media Televisión* del Ministeri d'Educació trobem la mateixa identificació:

«Al costat de la família i l'educació formal o reglada (educació primària i secundària impartida en col·legis i instituts per mestres i professors [...])»

O en l'apartat corresponent de Psicologia de l'Educació en línia www.ediuoc.es:

«Educación formal: es aquel ámbito de la educación que tiene carácter intencional, planificado y reglado. Se trata aquí de toda la oferta educativa conocida como escolarización obligatoria.»

Els termes *reglat* i *no reglat* són propis del nostre entorn. No s'acostumen a fer servir fora de les nostres fronteres. La majoria d'autors —com hem vist en els exemples— els identifiquen amb els conceptes *formal* i *no formal*, dels quals a la pràctica no es poden distingir. Però cal dir que afegeixen una certa confusió, especialment el terme *no reglat*, ja que es pot deduir que si una formació no és reglada, no té regla, no té regulació quan, al contrari, la tendència actual de les administracions i agències és regular fins a l'esgotament tots els aprenentatges, els que formen part del sistema educatiu i els que no hi pertanyen, burocratitzant-los sovint innecessàriament, atemptant contra la llibertat dels professionals i els centres creatius, sense evitar, no obstant això, la rutina dels professionals i els centres més acomodaticis.

²⁴ TRILLA, J. *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel, 1993, pàg. 28. [Totes les negretes que apareixen en els textos citats són nostres.]

En resum, podríem confeccionar el següent quadre

Sylvia Scribner ²⁵	Sinònims en el nostre context		Exemples
Educació formal ²⁶ a l'escola	Educació formal	Educació reglada	Primària Secundària Universitat
Educació formal en contextos no institucionals	Educació no formal ²⁷	Educació no reglada	Formació ocupac. Català per a adults Esplais
Educació informal ²⁸	Educació informal		Veure la TV Fer turisme Anar al cine

Per tant, són equiparables, sinònims a la pràctica, *educació formal* i *educació reglada* i la característica que les diferencia de l'educació *no formal* o *no reglada* és la capacitat de les primeres de proveir títols del sistema educatiu. Això té conseqüències molt importants per a la conceptualització de la formació (bàsica o general) de persones adultes. La pregunta és: la formació de persones adultes que imparteixen els centres específics, l'hem de considerar formal o no formal, reglada o no reglada? Tradicionalment s'ha considerat formal i s'ha organitzat la formació en conseqüència, és a dir, seguint les pautes del sistema educatiu, malgrat tots els arguments que posarien en dubte i negarien la pretesa «formalitat» dels seus aprenentatges.

²⁵ S'ha inclòs la nomenclatura de Sylvia Scribner tot i que, com s'ha dit, no s'identifica amb la forma més comuna d'utilitzar els termes *formal*, *no formal* i *informal* entre nosaltres. La seva investigació antropològica planteja les conseqüències cognitives que té en l'organització de l'aprenentatge i en les destreses intel·lectuals dels subjectes l'organització social de l'educació, representada en «la formalitat» i, especialment, la formalitat de l'escola, en comparació amb l'aprenentatge de la vida quotidiana. Hi ha continuïtat o discontinuïtat entre els dos tipus d'aprenentatge, aprenentatge institucional i aprenentatge informal? I, més enllà de Scribner, interessarà establir quan l'organització social de l'educació esdevé un factor inhibidor o potenciador de la mateixa educació adulta.

²⁶ Els trets diferencials de l'aprenentatge formal a l'escola, segons Scribner, són: a) en l'aprenentatge escolar predomina el que s'ensenya; b) el nen i l'adult aprenen contínuament a través del llenguatge fora de l'escola i dins d'aquesta, però a l'escola el llenguatge passa a ser gairebé l'únic mitjà per intercanviar informació, i c) a l'escola l'ensenyament i l'aprenentatge ocorren fora de context.

²⁷ L'educació no formal o no reglada entre nosaltres es dona tant en contextos no institucionals com en contextos institucionals

²⁸ La doble línia vermella que separa els aprenentatges informals dels formals, especialment l'aprenentatge formal a l'escola segons Scribner, significa la discontinuïtat existent entre els dos tipus d'aprenentatge. La transferència dels uns als altres serà element clau en la psicopedagogia adulta.

Vegem en un quadre —com a exemple del que s'està dient— les ofertes formatives de la formació de persones adultes del Departament d'Educació de Catalunya i la seva relació amb la provisió de títols del sistema educatiu, és a dir, el seu caràcter formal i reglat:

OFERTA EDUCATIVA	Ensenyaments	Títol del sistema educatiu que s'obté	Formal o no formal Reglat o no reglat
Ensenyaments inicials i bàsics	Iniciació llengua catalana	Cap	No formal
	Iniciació llengua castellana	Cap	No formal
	Iniciació llengua estrangera	Cap	No formal
	Iniciació informàtica	Cap	No formal
Formació bàsica	Formació instrumental	Cap	No formal
	Nivell 1 Secundària ²⁹	Cap	No formal
	Nivell 2 Secundària	Cap	No formal
	Nivell 3 Secundària	GES	Formal
Preparació proves accés	A cicles form. grau mitjà	Cap ³⁰	No formal
	A cicles form. grau superior	Cap	No formal
	A la Universitat	Cap	No formal
Societat de la informació	Informàtica nivell usuari	Cap	No formal
	LI. estranger nivell funcional	Cap	No formal

De les tretze ofertes educatives només una possibilita l'obtenció d'un títol del sistema educatiu, només una és "formal" o "reglada". Això significa que els organismes competents podrien organitzar almenys dotze de les tretze ofertes sense sotmetre's a les reglamentacions de les respectives lleis d'educació de primària i secundària, això és, amb els professionals, inspeccions, organització interna participativa que es cregués més adient a les possibilitats i peculiaritats adultes.

Tanmateix, vet aquí que a Espanya des de l'última campanya d'alfabetització de 1963 s'ha establert una equiparació entre els aprenentatges, el professorat i l'organització del sistema educatiu —formal— i la de la formació bàsica i general de persones adultes. Aquesta ha passat a representar una mimesi adaptada de la primària i secundària, una legitimació social dels dèficits i les mancances del sistema reglat. La falta de pressió social, la poca incidència progressiva de les entitats de formació adulta i la desídia de les administracions successives han fet que la rutina s'hagi instal·lat i s'hagi establert com a norma l'organització mimètica de la formació de persones adultes. Abans i ara, s'està lluny dels estàndards europeus i de les seves recomanacions, que es fan servir solament com a eina retòrica, mentre a la pràctica augmenta la divergència amb els països del nostre entorn.

²⁹ Els rols socials de les persones adultes fan que sovint no hi hagi continuïtat entre els tres nivells i els seus mòduls. Les necessitats familiars, personals o laborals obliguen amb freqüència a abandonar o posposar el seguiment dels nivells o mòduls posteriors.

³⁰ Ni la preparació, ni l'aprobat de les proves respectives signifiquen l'obtenció d'un títol del sistema educatiu, sinó exclusivament la possibilitat de cursar uns estudis formals.

Quina importància tenen aquests conceptes per orientar la pràctica organitzativa o pedagògica

Com seria l'organització de la formació bàsica i general de persones adultes si se superés de manera creativa la formalitat imposada pel mimetisme del sistema educatiu? Com seria, si l'organització respongués a les necessitats formatives de la població adulta?

Ensenyaments: per a l'obtenció del GES o del títol elemental del sistema educatiu obligatori actualment s'adapten per reducció els programes de secundària obligatòria sense explicitar mai els criteris de reducció. Caldria obrir un debat sobre les competències bàsiques necessàries per a la població adulta contemporània i establir un programa conseqüent amb aquestes necessitats. Una interpretació d'acord amb l'esperit de les lleis educatives, a Espanya per exemple, d'articles com el 22 (especialment el 22.5), el 66.4, 67.5, 67.7, 67.8 i el 68.1, entre altres, de la LOE, permetria establir aquest programa específic i obtenir el títol de GES sense violentar la llei. Però cal voluntat i sensibilitat davant les desigualtats socioculturals existents.

Professorat: al professorat no se li demana cap preparació específica per a la formació de persones adultes. S'han preparat universitàriament en primària infantil i secundària adolescent.

Caldria una preparació específica prèvia en psicopedagogia de l'edat adulta i les seves conseqüències organitzatives. Tenint en compte que tots els ensenyaments menys un són "no formals", no hi ha cap impediment legal per obrir els centres de formació de persones adultes també a altres professionals universitaris preparats *ad hoc*. Algunes universitats ofereixen un màster de formació de persones adultes que caldria esperar que no fos ignorat per l'administració educativa.

Inspecció: la inspecció és la de primària infantil i secundària adolescent. Excepte en l'últim nivell del curs de Graduat en Educació Secundària, es podrien adoptar fórmules més apropiades de seguiment efectiu de les activitats educatives dels centres de formació de persones adultes.

Organització: l'organització dels centres de formació de persona adultes és mimètica a l'organització escolar amb poca participació de les persones assistents i de l'entorn.

Caldria fomentar l'autonomia dels centres, les xarxes locals de formació i la gestió compartida amb els ajuntaments.

Calendari: el calendari és l'escolar.

Caldria arbitrar una nova organització més flexible que permetés, per exemple, oferir ensenyaments intensius de cap de setmana o durant el mes de juliol, si hi hagués demanda. També caldria adaptar el calendari a les noves exigències d'una societat multicultural.

Horaris i torns: ha estat l'aspecte que s'ha adaptat més a les necessitats de la població adulta.

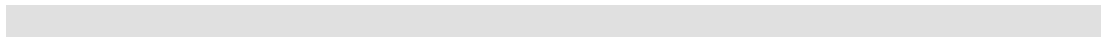
Caldria continuar afavorint la flexibilitat necessària.

Espais: compartir espais amb centres de primària o secundària és un factor que potencia l'abandó de bona part de la població adulta.

Calen espais propis i adequats, o compartits amb altres ofertes formatives adultes respectant les necessitats inherents a la formació bàsica.

Estratègia: l'estratègia sovint ha estat reforçar la mateixa línia escolar i acadèmica dels últims quaranta anys. S'ha intensificat darrerament la còpia dels models organitzatius que ja l'any 1985 la UNESCO equiparava als dels països menys desenvolupats.

No serà fàcil passar pàgina. Caldrà dissenyar entre tots un model que respongui a les necessitats de la població adulta d'avui, i acceptar que hagi de ser lenta i pausada la transformació del model actual obsolet en un altre de més adequat per a l'època, adaptat a les persones adultes i a l'excel·lència educativa per a tothom.



Tema 6. El públics destinataris de la formació bàsica

Percepció externa

La percepció externa que es té de la formació bàsica i més en concret de les escoles d'adultes és, en primer lloc, que estan destinades a un públic amb mancances formatives importants: persones grans amb dificultats per llegir i escriure o joves que no s'han tret el Graduat. Des de fa anys s'ofereix la preparació a les proves d'accés a mòduls formatius de grau mig i superior i a les proves d'accés a la Universitat per a majors de 25 anys, així com cursos d'informàtica bàsica i d'idiomes estrangers. Aquests nous ensenyaments han obert les portes a altres tipus de públics i a una percepció que fa més difícil aplicar globalment el tòpic únic de les «mancances». Però l'increment de la presència de persones immigrades que desitgen aprendre alguna de les nostres llengües acaba reforçant des de fora la percepció de «manca» dels públics que participen en la formació bàsica.

Relació entre l'oferta d'ensenyaments i el públic participant

Quan es parla de formació bàsica caldria partir d'alguns principis innegociables: 1) ha de ser prioritari a qualsevol altra reflexió facilitar l'assistència al públic amb més carències acadèmiques, 2) en sentit contrari, caldrà eliminar tots aquells elements organitzatius o pedagògics que la dificultin i 3) tenint en compte que les persones amb carències acadèmiques —com en qualsevol altra carència socialment significativa— tendeixen a dissimular-les per un sentiment de culpabilitat o vergonya, caldrà evitar tots els referents —fonamentalment infraestructures poc adequades i oferta formativa— que des de la percepció externa facin de la formació bàsica un gueto, és a dir, que vist des de fora el fet d'anar a un centre de formació bàsica pugui significar un cert estigma més o menys agut per als assistents.

Les persones adultes participen en un procés formatiu en funció de les seves necessitats i de l'oferta formativa que tenen a l'abast. L'oferta formativa, per la seva banda, determina les característiques dels participants. El públic que es matricula a un màster no és el mateix que el que s'apunta a un curs ocupacional per a sectors amb dificultats d'inserció o a un centre de formació de persones adultes. Quan les relacions són de mercat formatiu la demanda de formació acostuma a crear i determinar l'oferta. En la formació bàsica, però, les relacions no són de mercat. Per tant, no sempre les necessitats formatives suposen una demanda i promouen una oferta.

Tal com s'ha indicat, la «vergonya de la manca» induïda per la societat, o la inconsciència de la pròpia situació, poden avortar el cercle necessitat-demanda-oferta-demanda. Per això, quan els poders públics tenen entre els seus objectius l'excel·lència cultural de tota la població (i, per tant, també l'increment de la cultura acadèmica) han d'intervenir per reforçar o crear el cercle formatiu indicat. Han d'intervenir en totes les anelles de la cadena: 1) crear demanda, fent difusió de l'oferta a través de tots els mitjans (díptics, cartells, mitjans de comunicació, especialment televisió, que fomenten el boca orella tan eficaç en aquests casos), 2) assegurar l'oferta corresponent i 3) vetllar perquè l'estil de l'oferta no inhibeixi noves demandes.

El punt d'inflexió d'aquest cercle és l'oferta formativa. Es crearà demanda fent difusió d'una oferta formativa determinada que, a la vegada, estimularà la demanda futura si és atractiva, o la inhibirà si no ho és. La tesi central d'aquestes pàgines és que una organització i una oferta molt acadèmica, molt escolar, molt rígida, frena la demanda i, per tant, dificulta l'augment cultural de tothom. Una oferta formativa que subratlli, que emfasitzi l'alfabetització i el Graduat en Educació Secundària està posant de relleu el

nivell de manca de dels assistents i n'està inhibint la presència i la d'altres persones titulades, tanmateix necessitades de renovar o completar aspectes nous de formació bàsica. Una organització de l'oferta excessivament rígida, homogènia, poc flexible en horaris i calendaris, està dificultant la compatibilitat entre les obligacions de les persones adultes i la seva assistència a classe.

La proposta igualitària pretén adequar realment l'oferta formativa bàsica a les necessitats bàsiques de la població adulta. Quines són aquestes necessitats formatives bàsiques? La resposta a aquesta pregunta es treballa també en altres temes d'aquest document. Amb tot, descriptivament poden ser: adquirir coneixements sòlids sobre salut, sobre consum, el llenguatge de la imatge, drets laborals, medi ambient i reciclatge domèstics, les polítiques de l'aigua i les energètiques, la societat tal i com està organitzada, nous llenguatges d'informació i comunicació, desenvolupar estratègies cognitives per obtenir, discriminar i processar la informació, coneixement i valoració dels fluxos migratoris, nocions elementals de geopolítica, comprensió lectora i correcta expressió escrita de textos senzills, el llenguatge matemàtic i les seves aplicacions quotidianes, seguretat vial, nocions genèriques de prevenció de riscos laborals, dietètica i nutrició, cura dels nadons per a pares novells i nocions de psicologia evolutiva, prevenció de malalties de transmissió sexual i embarassos no desitjats, nocions de genètica i de les seves conseqüències, i un llarg etcètera. No es pretén aquí fer un currículum acabat, sinó obrir perspectives. Fins i tot en el cas d'una formació que conduís al títol bàsic del sistema educatiu, les lleis preveuen un ampli marge d'adaptabilitat sovint desaprofitat. No es tracta, doncs, de transgredir les lleis, sinó de transgredir les rutines que, a causa de la presentació d'escolaritat adaptada a la segona oportunitat, allunyen alguns sectors necessitats de formació bàsica.

En aquesta línia, en comptes d'oferir el Graduat en Educació Secundària i el Certificat, es podrien oferir cursos, mòduls i tallers de formació bàsica com els esmentats, amb força optativitat, i informar que a través d'uns itineraris determinats, si es fan una sèrie de mòduls, es pot obtenir el graduat o el certificat. Algun aspecte de màrqueting hi ha en aquesta proposta, però sobretot pretén ser vehicle d'una educació que intenta crear ciutadans amb capacitat d'entendre i participar en la societat actual.

Per exemple, els títols dels mòduls que des de fa anys ofereix la Generalitat en els Quaderns de treball per al Graduat en Educació Secundària,³¹ com ara "Un món feliç", "La premsa", "Temes i mites", "Lectura de la imatge", "Club del llibre", "Un llarg camí cap a la civilització", "Reptes del nostre món", "El món invisible", "La salut", "Tecnologia i habitatge", "Economia domèstica", junt amb temes citats abans com "Què són els transgènics", "Iniciació a la psicologia de la infància i l'adolescència", "Federació, autonomia, independència", "Com fer la declaració de renda", "Drets dels consumidors", "Els fluxos migratoris", etc., tot plegat, representaria una oferta atractiva, no dominada socialment pel la manca de graduat, certificat o alfabetització.

És clar, caldria que no es tractés purament de màrqueting. Que els títols dels mòduls oferts corresponguessin al contingut en clau adulta,³² que pretenguessin donar formació bàsica per a la població adulta d'avui.

A través d'aquests mòduls, certs itineraris formatius, amb la màxima optativitat possible, permetrien obtenir el títol de Graduat en Educació Secundària o el de Certificat de Formació Instrumental. És evident, però, que la formació bàsica exigeix

³¹ GENERALITAT DE CATALUNYA [en línia]. <<http://www.gencat.cat/educacio>> Estudis > Formació de persones adultes > Publicacions > Mòduls comuns i mòduls opcionals [Consulta: gener 2009].

³² Una crítica que s'ha fet als Quaderns de Treball que ofereix la Generalitat és que més enllà del títol suggerent, els continguts són acadèmics. Prima el màrqueting de l'exterioritat (les tapes dels Quaderns), sobre una renovació en profunditat dels continguts.

també un domini suficient dels instruments acadèmics clàssics. Cal una convenient comprensió lectora, una expressió escrita reeixida gramaticalment i sintàcticament, el domini del llenguatge matemàtic i icònic bàsic, el llenguatge informàtic i científic a nivell d'usuari i la cultura socialment valorada com a bàsica. Però sovint aquests aprenentatges podrien ser transversals dels mòduls, cursos o tallers que hem citat a títol d'exemple.

No preocupa tant en aquest plantejament el percentatge de coincidència o divergència entre els continguts finals que compondrien aquesta nova formació bàsica i els de l'oferta actual, sinó pel el procediment per arribar a la determinació de l'oferta que fan els centres de formació de persones adultes. Actualment es té en compte el programa del sistema educatiu obligatori i s'adapta. La nova proposta consisteix a analitzar les necessitats de formació bàsica de la població en tots els seus vessants (personals, laborals i ciutadans) i el resultat de l'anàlisi tindria com a producte l'oferta de formació bàsica en un indret determinat. Estem convençuts que aquest procediment arribaria a punts de coincidència amb els aprenentatges actuals, però des d'un enfocament de necessitats formatives que transformaria tota l'oferta (i l'organització).

Imaginem que es treballa el tema de la salut i la dietètica dins de l'àmbit de ciència i tecnologia del Graduat en Educació Secundària. Una persona amb aquest títol o amb el graduat antic, o amb una formació professional, no es veurà al·ludida per una propaganda que l'ofereixi obtenir el títol de Graduat (tot i que especifiqui que hi ha un mòdul trimestral de salut i dietètica). En canvi, un curs trimestral de salut i dietètica podria cridar-li l'atenció i predisposar-lo a assistir. De la mateixa manera, una estudiant universitària podria estar interessada en el coneixement del moviment associatiu del barri, que alhora podria formar part de l'àmbit de ciències socials. Aquest nou ambient creat permetria fàcilment la participació d'un llicenciat en un curs d'informàtica d'usuari i, tot plegat, ajudaria a superar el concepte que hi ha una "manca inicial" quan s'acut a un centre de formació bàsica, dignificant-los i facilitant la participació dels col·lectius que més ho necessiten, però que no volen haver de reconèixer públicament les "seves mancances" pel fet d'assistir a un centre de formació de persones adultes.

Sense menystenir la importància del màrqueting citat, hem de repetir que no es tracta d'un problema només d'aparença, sinó d'una nova concepció de l'educació bàsica en la societat global, superant el concepte propi de la societat industrial passada. D'una nova relació entre l'educació bàsica i l'oferta de formació de persones adultes.

L'abandonament de la formació bàsica

No hi ha estudis sobre el tant per cent de persones que abandonen la formació bàsica un cop matriculades en els centres de formació de persones adultes. Marc Genestar ho ha calculat durant un període de cinc anys aproximadament en la seva escola d'adults de Maó. Situa l'abandonament en un 60% dels matriculats. Estranya el desinterès que tenen centres i Administració per estudiar aquest fet i les seves causes. O, pitjor, no estranya gens aquest desinterès per l'eficiència de l'oferta de formació bàsica que s'està duent a terme.

Normalment, la intuïció del professorat considera que bona part d'aquest desistiment és degut a la difícil compatibilitat entre estudis i obligacions familiars, laborals i socials. Però, quina importància tenen els factors organitzatius, la percepció social del públic assistent a un centre i l'adequació de l'oferta formativa? A tall d'esquema podríem assenyalar una sèrie de factors que inhibeixen la participació de persones adultes en processos formatius bàsics, a més dels esmentats problemes de la vida quotidiana.

Factors que afavoreixen o inhibeixen l'assistència a un centre o a la formació bàsica de persones adultes

	AFAVOREIXEN	INHIBEIXEN
Infraestructura	adequada / normal	deficient / «cutre»
	compartida amb altres formacions de p. adultes	compartida amb infància o adolescència
	sense barreres arquitectòniques	amb barreres
Programes / ensenyaments	resposta a les necessitats de formació bàsica de les p. adultes	centrats en les carències acadèmiques
	mòduls oberts amb itineraris formatius ³³	currículum de primària o secundària adaptats
Calendari	en funció de les possibilitats de les persones adultes (sense excloure en principi els mesos d'estiu)	escolar de setembre a juny
Ritmes / horaris	explorar les possibilitats d'horaris intensius i de cap de setmana	exclusivament horaris repetits al llarg de la setmana
	en funció dels interessos dels participants	en funció de la rutina i, en part, dels interessos dels professionals
Metodologia / didàctica	específica de p. adultes	infantil/adolescent adaptada
Organització dels centres ³⁴	òrgans oberts	escolar de primària i secundària
	pedagogia i didàctica de la participació	participació limitada i formal
Relació amb l'entorn	implicat en l'entorn, com a equipament cultural	espai aïllat, centrat exclusivament en els seus ensenyaments
Caràcter del centre	territorial ³⁵	tancat
	autonomia ³⁶ en funció del territori	uniformitat en funció dels ensenyaments ³⁷
Relació amb altres equipaments culturals	en xarxa	escassa o nul·la
Públic assistent	de qualsevol extracció acadèmica ³⁸	sense titulacions acadèmiques o amb titulacions limitades
Percepció social	atractiva / positiva	de mancança

³³ En consonància amb el que s'ha dit anteriorment al llarg d'aquest capítol.

³⁴ Cal recordar que un dels objectius dels centres de formació de persones adultes hauria de ser crear marcs i experiències de convivència i participació.

³⁵ El centre ha de respondre a les necessitats de formació bàsica del territori. Sovint aquestes necessitats apareixen en una AMPA, en un centre cívic, en una empresa... Fer desplaçar les persones d'aquests espais al centre de formació bàsica, sovint és perdre-les pel camí. Per això, quan escaigués caldria que fossin els professionals del centre de formació bàsica els que es desplaçessin.

³⁶ Autonomia no és igual que autocràcia. És un aclariment que no caldria fer-ho si no fos perquè es confonen més d'una vegada.

³⁷ El mínim comú denominador dels centres hauria de ser la resposta a les necessitats de formació bàsica del territori. Sovint respondrien a necessitats repetides en diferents territoris amb la mateixa oferta formativa. Però el procés, la manera com s'arriba a la formulació de l'oferta, marca aquí també la línia divisòria entre factors inhibidors o afavoridors de l'assistència.

³⁸ En la societat de la informació, amb el canvi accelerat de les tecnologies quotidianes, les necessitats de formació bàsica es transformen al llarg de la vida.

Conclusió

El públic potencial de la formació bàsica és tota la població adulta, sigui quina sigui la seva titulació acadèmica, ja que la seva formació inicial va quedant desfasada a la societat global de la informació i apareixen noves necessitats formatives, instrumentals o temàtiques. Sovint la persona es va posant al dia a través de mitjans informals. Però la formació pública ha de donar resposta a totes les demandes de formació bàsica amb un marc que no s'interpreti com a marginal o de mancança. Ha d'evitar tot allò que dificulti l'assistència, sigui per raons organitzatives, programàtiques o de percepció social. Especialment ha d'eliminar els factors que poden inhibir l'assistència d'aquelles persones amb més mancances acadèmiques.

Tema 7. Els centres i aules de formació de persones adultes com a institucions públiques i democràtiques

Percepció social

Per servei públic s'entén habitualment aquell servei o institució que es finança amb diners públics i que té com a finalitat satisfer alguna necessitat que es considera bàsica o d'interès general. En aquest sentit, es concep l'Estat com a responsable de la realització d'aquests serveis. Des d'aquesta perspectiva, l'educació entesa com un dret universal i com una necessitat bàsica que, entre altres propòsits, pretén promoure la igualtat d'oportunitats ha de ser garantida per l'Estat. Així, es concep que els centres públics d'educació —com altres serveis de la mateixa tipologia— han de ser gestionats per l'administració a través dels professionals de la funció pública. D'altra banda, aquest model es percep en molts sectors com l'única via capaç de superar, o si més no de contrarestar, les desigualtats econòmiques i socioeducatives que genera el sistema capitalista.

Actualment, els mals resultats que obté l'escola pública³⁹ i la difusió mediàtica d'aquests, així com la rigidesa pròpia d'un sistema que està més atent per satisfer els interessos dels professionals que hi treballen que els del públic o de la societat en general, posen en evidència els límits i les contradiccions d'aquest model. Aquesta concepció d'escola pública que, per ser rigorosos amb el llenguatge, hauríem de denominar *escola estatista* i reservar el qualificatiu de *pública* per la que vetlla pels interessos del públic i és gestionada amb participació d'aquest, es qüestiona des de dues concepcions oposades. D'una banda, la que es fonamenta en el pensament neoliberal que percep el sector públic com una rèmora a causa de la seva ineficiència i, de l'altra, la que pretén aprofundir en els processos de democràcia participativa per tal que l'escola pública sigui sensible als interessos dels participants.

Hem de buscar la manca d'eficiència, segons les posicions neoliberals, en el fet que l'escola pública no necessita competir per aconseguir «clientela», en la creixent burocratització de l'administració educativa i, consegüentment, de les escoles, i en els privilegis del funcionariat. Des d'aquesta perspectiva, la solució passa per afavorir la privatització de l'educació amb fórmules com les del xec escolar o el gerencialisme. Es tracta, segons els defensors del model privat, d'assegurar que les persones puguin triar lliurement entre una escola privada dinàmica i de qualitat o una escola pública rígida i ancorada en el passat.

Per als defensors de l'escola pública, diferent de l'estatista, els límits d'aquesta última també es troben en els privilegis del funcionariat i en la manca d'anticipació per enfrontar els canvis i per respondre a les noves necessitats de la societat. Però, a diferència del model neoliberal, la solució no radica a renunciar a l'escola pública sinó a desplegar-ne veritablement el potencial; a partir, fonamentalment, d'amplificar la veu dels participants i de la societat, en general. Per això, l'estat, els professionals de l'educació i les organitzacions socials implicades han de treballar per una escola radicalment més democràtica, com intentarem desenvolupar en un apartat posterior.

³⁹ A tall d'exemple podem donar algunes referències, com ara les avaluacions internacionals que elabora l'OCDE. PISA (2003; 2007). *L'estat de l'educació a Catalunya*. Fundació Jaume Bofill (2006-07). *Panorama de l'educació. Indicadores de la OCDE 2007*. Informe Español.

Conceptualització

El debat sobre els models educatius es presenta habitualment de forma dicotòmica entre el privat i l'estatista, com hem dit. Aquest tipus d'anàlisi suposa, però, una reducció de la realitat i un obstacle per visualitzar altres models. A continuació presentem un quadre en què s'assenyalen les característiques més importants dels tres models que hem anunciat en l'apartat anterior: el privat, l'estatista i el públic, per tal d'evidenciar les diferències i trobar vies per encaminar-nos cap a una autèntica educació pública. En el cas de la formació de persones adultes, aquesta *educació pública es pot entendre com aquella que respon als interessos, demandes i necessitats dels participants. En conseqüència, cal que les institucions educatives garanteixin la contribució dels participants en la presa de les decisions que els afecten i en la gestió dels centres i els recursos educatius.*

Model educatiu	Privat ⁴⁰	Estatista	Públic
Fonts de finançament	Les persones i els sectors de la societat que disposen dels recursos econòmics suficients, més els recursos públics fruit de les pressions	El conjunt de la població mitjançant la recaptació d'impostos	Als recursos públics que provenen de la recaptació d'impostos s'afegeixen els que provenen d'altres fonts: projectes, voluntariat, donacions, etc.
Beneficiaris	Les persones i sectors que opten per l'escola privada Fomenta les <i>desigualtats</i> en funció del poder econòmic	Tota la població gràcies al dret a l'educació pública i gratuïta reconegut a la constitució Fomenta la <i>igualtat d'oportunitats</i>	Tota la població gràcies al dret a l'educació pública i gratuïta reconegut a la constitució Fomenta la <i>igualtat d'oportunitats</i> i la <i>igualtat de resultats</i>
Mitjans que regulen les relacions d'intercanvi	<i>Diner/Domini/Control.</i> L'educació com una <i>mercaderia</i> que es regeix pels interessos del mercat	<i>Poder.</i> L'educació com un <i>aparell</i> al servei dels sectors dominants i dels interessos corporatius	<i>Solidaritat.</i> L'educació com un <i>pacte social</i> per aprofundir en la igualtat i els valors democràtics
Responsable de la gestió i el funcionament dels centres educatius	Institucions privades Els centres educatius tenen <i>autonomia</i> per oferir un servei sensible a l'opinió i les demandes dels participants que reben la consideració de clients	L'Estat a través de la administració educativa i del funcionariat El govern decideix com han de funcionar els centres. Els centres tenen una gran <i>dependència</i> de l'Administració i la intervenció dels participants és bàsicament simbòlica	La comunitat educativa compresa pels representants de l'administració, professionals, participants, voluntariat, agents del territori, etc. A partir de processos de democràcia participativa, la comunitat educativa col·labora en la <i>cogestió compartida</i> dels centres educatius
Currículum	Elitista Adaptació al canvi	Democratitzador Resistència al canvi	Democràtic Anticipació al canvi

⁴⁰ Les escoles privades, en què el total de la despesa recau en les famílies o en els clients, representen a la nostra societat un percentatge poc significatiu. D'altra banda, s'han d'incloure en aquest apartat la majoria dels concerts educatius.

Cap a un model públic i democràtic de la formació de persones adultes

El model d'educació pública que hem presentat en l'apartat anterior està íntimament relacionat amb el funcionament democràtic de les institucions educatives. Tant el model privat com l'estatista són —per definició— incompatibles amb l'educació democràtica que tot seguit defensarem. El primer perquè, com es pot observar al quadre, el *diner*, el *domini* o el *control* ideològic, en un complexitat interdependent per bé que amb estructures socials autònomes, són el mitjà que regula les relacions d'intercanvi; és a dir, la finalitat i el funcionament de les institucions educatives són en darrer terme les mateixes que les de qualsevol empresa: obtenir i incrementar progressivament els beneficis econòmics o el domini ideològic. Aquest objectiu postula de manera genèrica el control de les consciències. En el segon cas, és el *poder* en mans de l'estat el que supedita aquestes relacions; per tant, la finalitat i el funcionament de les institucions educatives miren de preservar per sobre d'altres objectius el control social. Així doncs, per a ambdós models l'educació té un sentit fonamentalment instrumental.

Què entenem, doncs, per *institució democràtica de formació de persones adultes*? És la institució que es guia pels principis de la democràcia deliberativa i que anima els participants a col·laborar en el seu funcionament i en la definició dels aprenentatges que consideren valuosos. En aquest sentit, la democràcia deliberativa ens permet institucionalitzar un model educatiu que es fonamenta en la deliberació racional i el diàleg entre totes les parts i persones implicades. Això significa que polítics, administradors, professionals, participants i agents socials directament implicats, s'han de posar d'acord sobre el què, el com i el quan de l'educació.

Des d'un punt de vista teòric, aquesta concepció de la democràcia parteix del supòsit que totes les persones són capaces de llenguatge i acció i, per aquesta raó, aptes per participar en qualsevol procés deliberatiu. El nivell acadèmic o d'expertesa en un àmbit determinat no justifica les relacions de poder que s'estableixen en moltes institucions. El professorat pot tenir més coneixements acadèmics que els participants, però això no significa que la seva opinió sigui sempre necessàriament la més vàlida. Aquest ha de ser capaç, com qualsevol altre interlocutor, d'argumentar la seva opinió i d'acceptar la crítica.

Des d'aquesta perspectiva, les institucions educatives democràtiques s'han de dotar tant d'un sistema de gestió i d'organització participatiu com d'un model pedagògic deliberatiu. És a dir, el contingut i les formes de transmissió d'aquest han de ser també el resultat d'un procés de reflexió compartida i de diàleg entre els diferents membres de la comunitat educativa. No tindria sentit potenciar determinats canals o procediments democràtics en un centre o en una aula i continuar amb un sistema d'ensenyament-aprenentatge basat en teories jeràrquiques o directives. Per aquesta raó, és important adoptar una concepció universal de les habilitats humanes. Així, a més de les *habilitats acadèmiques* que les persones adquireixen en institucions educatives descontextualitzadament, cal tenir en compte les *habilitats pràctiques* i les *habilitats deliberatives* que existeixen de manera natural en el decurs de les activitats diàries. Les primeres, les habilitats pràctiques, apareixen com a resultat de l'aprenentatge en contextos no acadèmics i, per tant, de manera contextualitzada i pràctica. I les segones, ocorren a través d'una relació entre iguals i tenen com a objectiu entendre's per resoldre cooperativament una situació. Partir de les competències de les persones significa, entre d'altres coses, reconèixer l'existència de diferents formes d'aprendre i facilitar els processos de transferència entre els diferents tipus d'habilitats. En resum, una educació pública i democràtica ha de partir d'una

concepció universal de les habilitats humanes si pretén afavorir la relació entre iguals, l'aprenentatge cooperatiu i els processos de democràcia deliberativa.

Tenir en compte aquesta visió de les habilitats és necessari, però no suficient. Cal, a més, dotar-se d'organitzacions que permetin que els participants s'expressin lliurement i que tinguin la confiança que seran escoltats. Així, les institucions democràtiques deliberatives han de reunir condicions com les que apuntem tot seguit:

- Totes les persones tenen veu i aquesta ha de ser respectada.
- Tots els òrgans de decisió i gestió estan oberts a la participació de totes les persones.

La primera condició suposa que la veu de les persones ha de ser escoltada i respectada independentment del tipus d'habilitat amb què s'expressa. En els espais formals de decisió (consells, juntes, comissions, etc.) predomina l'ús de les habilitats acadèmiques. Aquest fet sovint provoca que les persones que tenen un domini insuficient d'aquest tipus d'habilitat no participin per por de fer el ridícul. En aquest sentit, respectar totes les veus significa crear l'ambient i les condicions per tal que les persones que no dominen les habilitats acadèmiques se sentin prou segures per a parlar en públic. Això és possible si es valoren totes les aportacions en funció de la validesa que tenen en si mateixes i no sobre la base de qui les fa o com les fa.

Aquesta manera de procedir no s'ha de confondre amb el respecte al simple dret d'expressar-se. Molts centres educatius jeràrquics disposen de mecanismes de participació en què els participants poden intervenir, però o bé les seves veus són sempre minoritàries o el fet de donar-los la paraula no significa escoltar-los. Existeixen, a més, moltes formes d'estendre el silenci: somriure irònicament davant d'una intervenció formulada amb un llenguatge poc acadèmic, parlar amb els companys mentre intervenen els participants, no donar importància a determinades opinions, evitar el debat, desautoritzar una intervenció a través del llenguatge no verbal, etc.

No obstant això, aquesta primera condició depèn del compliment de la segona: els òrgans de decisió i gestió estan oberts a la participació de totes les persones. Quan es limita l'accés als espais de decisió en funció de les persones (professionals, participants, voluntariat...), la possibilitat que aquests espais siguin democràtics queda limitada a la bona voluntat dels professionals per recollir la veu dels participants. Aquesta falta de control sobre els organismes de decisió permet la deriva cap a posicions jeràrquiques o poc democràtiques. De manera que decisions tan importants com els horaris, l'oferta educativa, el sistema d'avaluació, etc., responguin únicament a la visió o als interessos dels professionals.

Així doncs, el sistema d'establir representats (per exemple el Consell Escolar) té alguns defectes importants. El primer és que els representants tendeixen a ser aquelles persones que dominen les habilitats acadèmiques i el segon, que aquests acostumen a ser minoria. Aquest fet contradiria la primera condició assenyalada. Els òrgans de gestió i decisió, per tant, no s'han de definir en funció de quines persones poden o no poden assistir-hi sinó en funció de quines persones adquireixen el compromís i la responsabilitat d'assistir-hi. D'aquesta manera, existiran òrgans en què, com a mínim, participaran tots els docents i altres en què el mínim pot ser un representat de cada grup d'aprenentatge, amb la condició que sempre estiguin oberts a la participació de tothom i que la institució promogui eficaçment i pedagògicament la participació de tota la comunitat educativa.

Aquest model supera l'organització jeràrquica dels centres educatius tradicionals

(representació per estaments, quota de professionals) i la de la democràcia representativa amb la què són triats els representats de cada estament. No es tracta d'imposar la opinió de cada sector o de cada estament, sinó d'arribar a acords sobre les qüestions plantejades de forma satisfactòria per a tothom. Una organització que permet que totes les persones plantegin i argumentin les seves opinions fa possible que aquestes puguin arribar a acords, i que la finalitat principal dels implicats no sigui ja aconseguir una meta individual o sectorial sinó un objectiu col·lectiu sensible a la vegada als interessos individuals.

En aquest sentit, la legitimitat de les decisions depèn de la participació de tots els que podrien resultar-ne potencialment afectats. Aquestes decisions només perdrien la seva legitimitat en el cas que no respectessin els principis de la «no-repressió» i la «no-discriminació». Les escoles democràtiques necessiten el compliment de les condicions que acabem d'explicar però també de la intervenció dels professionals i de l'estat en el moment que el procés i el contingut de la presa de decisions puguin servir per privar de drets i oprimir determinats col·lectius i persones. És a dir, una decisió presa democràticament que impliqués, per exemple, la discriminació d'una minoria ètnica no seria acceptable encara que el procediment pogués semblar l'adequat.

Per tot això, una escola pública és o ha de ser simultàniament una escola democràtica en el sentit que acabem d'argumentar. Una escola pública, gestionada pel públic, ha de vetllar per tal que els procediments i les condicions democràtiques permetin expressar-se amb llibertat i en condicions d'igualtat a tots els implicats. La formació de persones adultes és un àmbit privilegiat per aplicar els principis de la democràcia deliberativa i per estendre aquest funcionament a altres organitzacions. Els centres i aules esdevenen així espais per practicar la democràcia, al mateix temps que donen una resposta de més qualitat a les necessitats educatives de la població adulta, partint dels seus interessos i del conjunt d'habilitats que posseeixen.

El dilema del voluntariat

Una de les controvèrsies més importants amb relació al debat sobre l'escola pública està relacionada amb la valoració que molt sovint es fa del voluntariat. Són moltes les crítiques o els qüestionaments que rep la figura del voluntari o voluntària; és a dir, aquella persona que destina una part del seu temps de manera voluntària i, per tant, desinteressada econòmicament, a col·laborar amb el funcionament d'alguna institució, entitat o moviment social (per exemple: un centre o una associació de formació de persones adultes). Una d'aquestes crítiques és la que concep el voluntariat com una estratègia que fan servir determinats governs per a evadir-se de la responsabilitat de respondre a determinades necessitats socials que l'Estat hauria de garantir. Així, alguns sectors conceben el voluntariat com una manera d'estalviar llocs de feina o recursos públics.

Un segon tipus de crítica és la que acusa el voluntariat de tenir una formació insuficient per desenvolupar determinades feines amb les conseqüències que això implica. I també hi ha qui pensa que el voluntariat pot realitzar una contribució interessant sempre que col·labori en aspectes concrets i no pretengui implicar-se en els processos de decisió que afecten la institució i/o els professionals. En aquest últim cas, veurien acceptable que algú sense cap vincle laboral amb l'entitat pogués, per exemple, impartir un curs de conversa un dia a la setmana, però no que pogués participar en els espais en què es decideix l'horari de les activitats.

No pretenem respondre exhaustivament a cadascuna d'aquestes crítiques perquè supera àmpliament els objectius d'aquest treball. Però sí que podem dir que és molt

fàcil trobar arguments que van just en la direcció contrària. Per exemple, una anàlisi amb una certa perspectiva històrica sobre la gènesi de la formació d'adults a Catalunya ens permetria adonar-nos que va ser, justament, la tasca de molts voluntaris i voluntàries a diferents indrets del país el que va posar en evidència la necessitat d'oferir formació a aquest sector de la població i la que va permetre organitzar a diferents col·lectius per lluitar per a la seva institucionalització. És a dir, molts mestres de persones adultes de la xarxa pública poden gaudir avui del privilegi de treballar per l'Administració perquè en el seu moment (i encara avui), el compromís de moltes persones i moviments socials va evidenciar les necessitats i va contribuir a fer aflorar la demanda. Per això, no es pot confondre el recolzament al voluntariat amb una actitud conformista que permet que l'Estat es desentengui de les seves responsabilitats. D'altra banda, ens hauríem de preguntar si el fet que la ciutadania s'impliqui en el funcionament de les seves institucions no és un símptoma de maduresa democràtica.

Respecte a la suposada manca de formació del voluntariat, perquè és molt difícil generalitzar, s'ha de dir que sobta aquest tipus d'acusació quan els professionals de la formació bàsica de persones adultes no han rebut tampoc cap tipus de formació específica al respecte. És de domini públic el fet que les universitats, tret de programes puntuals, no han donat una resposta formativa específica per als professionals que han de treballar en aquest sector educatiu. De fet, com ja s'ha comentat en algun altre apartat, aquest és un dels aspectes que més ens diferencien de la resta de països europeus en què sí que existeix un itinerari formatiu acadèmic i universitari propi. La manca de formació específica és un dels problemes més importants que té avui la formació de persones adultes. Per tot això, el que cal és, a més de traçar la via universitària, dotar-nos d'institucions capaces d'afavorir la formació permanent de totes les persones que hi treballen (professionals i voluntaris) a partir, per exemple, de compartir espais de reflexió comuna, d'intercanvi d'experiències i d'elaboració de projectes d'innovació. Es tracta, per part de l'Administració educativa i dels centres, de reduir la burocràcia i d'explicitar i socialitzar el coneixement informal i experiencial dels mestres. I així, generar processos de millora que serveixin, al mateix temps, per preparar les persones que no tenen formació específica en aquest àmbit.

En relació amb l'última crítica que apuntàvem, sobre el nivell d'implicació ideal del voluntariat, cal dir que si bé qualsevol nivell d'implicació pot suposar una aportació molt valuosa, l'òptim és aquell en què la persona a més de desenvolupar una tasca concreta participa en el funcionament global de la institució i es preocupa que les condicions que ha de tenir un centre públic i democràtic, tal com les hem entès en aquest apartat, es compleixen.

Des d'aquesta perspectiva, tant els professionals o les persones vinculades contractualment amb la institució com els voluntaris i voluntàries s'han d'implicar en el desplegament dels principis de l'educació pública i de la democràcia deliberativa. Això significa assumir alguns compromisos bàsics com els següents:

- Vetllar pels principis de la no-repressió i la no-discriminació tant a la seva aula, taller... com a la resta d'espais de relació del centre.
- Promoure la reflexió i el diàleg deliberatiu.
- Facilitar que les persones i col·lectius tradicionalment silenciats prenguin la paraula.
- Reconèixer i valorar els diferents tipus d'habilitats que posseeixen les persones.
- No oblidar que la deliberació és més que una habilitat. Requereix la capacitat de llegir i escriure, calcular, desenvolupar el pensament crític, entendre el

context i valorar les contribucions d'altres persones per tal de poder-se formar una opinió ben fundada.

- Superar la forta especialització de rols a favor d'una comunicació més igualitària i un funcionament més democràtic.
- Participar com un més i no inhibir-se del procés deliberatiu refugiant-se en l'estatus laboral o en el rol.
- Acceptar i dur a terme les decisions que es prenen en els diferents òrgans participatius sempre que no vagin en contra de les condicions de la democràcia deliberativa.

Per acabar, insistir, una vegada més, en la importància que té compartir la vida de les institucions educatives amb el públic i avançar cap a un tipus d'organització democràtica que ens permeti superar, així, els límits que presenten els models privat i estatista. Aquesta insistència es deu al convenciment que un model participatiu de les característiques assenyalades pot reforçar el sector públic i revalorar el paper dels centres i experiències de formació de persones adultes, tot configurant-se com a espais de creació de coneixement i de pràctiques democràtiques que, sens dubte, contribuïran a millorar la societat.

Tema 8. Participació i organització dels aprenentatges

Realitat

La societat veu la participació des d'una posició ambivalent o, si es vol, poc coherent. Per una banda, a tot arreu es demana participació. S'insisteix que la ciutadania participi a les eleccions, els pares i mares a l'escola, l'alumnat a classe, els veïns a les associacions, els socis d'una entitat a l'assemblea. Sembla, també, que la invitació a participar comporta la possibilitat i l'ideal d'una participació activa. L'interès i l'actitud personal de participar, finalment, es considera i es valora com un fet positiu socialment.

Ara bé, la capacitat de participar comporta la capacitat d'opinar lliurement i, per tant, la capacitat de discrepar, amb unes regles de joc admeses prèviament. Aquí és on apareix la incoherència. Un partit polític o una associació cultural amb discrepàncies o corrents d'opinió interns, tot i que estiguin sotmesos a regles establertes, sembla més feble, més poc de fiar, que un partit o una entitat amb un lideratge carismàtic que fa acatar les directrius, on s'imposa la coneguda advertència «Qui es mou no surt a la foto». A l'extrem, l'assemblearisme es presenta socialment com a sinònim de descontrol.

L'aprenentatge no escapa a aquesta dinàmica: uns tècnics sovint anònims fan les programacions, que són transmeses al professorat perquè les acati i transmeti, i a l'alumnat rebre i callar. Des de primària fins a la universitat l'alumne que respon a les invitacions del professorat «participant» a classe pot arribar a ser malvist pels companys, titllat de set-ciències o de voler-se fer veure. I per al professorat pot ser un alumne incòmode, si no combrega amb les seves postures. Per a la inspecció, una programació o una organització de centre que no es pugui encasellar bé en les fitxes corresponents representa una contrarietat⁴¹.

Tanca el cercle el fet que sovint la participació que es demana és purament formal, passiva. No busca les opinions i les postures existents, o les busca en aspectes intranscendents, ja que en el fons no sembla que interessi una participació activa en temes importants, sinó una legitimació del que prèviament havia decidit «l'autoritat competent». La participació que no se sent respectada desemboca en l'abstencionisme.

Com cal entendre la participació en la formació bàsica de persones adultes

Abordarem el tema des de dos angles complementaris: a) la participació del públic adult en els processos de formació i b) la participació en l'organització dels centres conjuntament amb els professionals. Aquest segon enfocament ens portarà a recordar que hi ha models de formació bàsica que afavoreixen la participació i d'altres que la inhibeixen.

- a) Les entitats i els centres de formació de persones adultes reben una gran diversitat de participants (edats, procedències i estatus socioeconòmic i cultural diferents). Tanmateix, només un 3% aproximadament de la població adulta del nostre entorn fa algun tipus de formació, mentre que la mitjana europea se situa en un 10%. Si concretam l'estudi en la formació bàsica, el nivell de participació

⁴¹ No es tracta de defensar les postures arbitràries: l'autonomia no és l'autocràcia

és encara més baix i no arriba a l'1% de la població. Tenint en compte el deficitari nivell d'instrucció de la població adulta i l'oferta educativa de formació bàsica realment existent serien entre un 70% i un 75% d'aquest col·lectiu els que podrien potencialment participar d'aquesta formació.

La incentivació de la participació en la formació bàsica no redunda només en benefici dels adults. L'anàlisi feta a partir dels estudis PISA entre d'altres —i el sentit comú—, permeten afirmar que potenciar l'accés de les persones adultes a la formació implica millorar el nivell formatiu dels seus fills i filles, i per tant de la població adulta i de la societat del futur. Tots els organismes internacionals reconeixen que la participació en formació és una de les claus de l'èxit. Des de la seva anàlisi, és el factor més determinant i el que més es correlaciona amb la percepció de satisfacció i èxit personal i acadèmic.

Però per a això la formació de persones adultes ha de ser dinàmica i canviant, ja que parteix d'un enfocament permanent, al llarg de tota la vida. En una societat que canvia, la formació s'ha d'adaptar al canvis. No es pot mantenir una pràctica educativa que no incorpori les característiques del món actual en la formació de persones adultes. Alhora, aquesta formació ha de ser específica, pròpia de la psicologia adulta i dels seus rols socials. Una especificitat que s'ha de manifestar en els programes, la metodologia, l'organització, els calendaris, les orientacions, les polítiques... Aquesta especificitat, en una societat en ràpida transformació, és un dels factors més rellevants per explicar la conveniència i la necessitat de la participació de les persones adultes en els òrgans de gestió i en la presa de decisions dels centres, ja que com a adults tenen criteri i són els primers interessats en el seu propi aprenentatge.

Caldrà, doncs, adequar temps i espais per a la participació. No podem establir en l'aprenentatge adult un sistema escolar poc flexible (en programes, adaptació als canvis socials i a l'entorn, horaris, temporalitat...), en un món laboral i social cada dia més dinàmic i plàstic, i deixar al marge el punt de vista dels participants directament implicats en el procés. L'autonomia dels centres és clau per facilitar l'adequació a les diverses realitats i per tal que la intervenció dels participants sigui qualitativa.

- b) Participar significa implicar-se, prendre-hi part i ser agent dels esdeveniments i de les decisions que t'afecten. La participació implica activar-se i convertir-se en agent de la comunitat educativa, fet que suposa prendre part en el control directe de les decisions preses, seguir-ne el procés i poder incidir en el reajustament. Com diu Freire, «l'educació és fer persones lliures i autònomes, capaces d'analitzar la realitat que els envolta, *participant-hi i transformant-la*».

Si partim de la idea que la comunitat educativa està formada per participants, professors, altres professionals del centre i els agents culturals i socials de l'entorn, la participació s'aconseguirà a través del diàleg i la interacció entre tots aquests agents. La vinculació, la coordinació, la flexibilitat i la presència decisòria dels diferents individus, col·lectius i institucions és el que recomanen els organismes internacionals. Els centres haurien de posar en pràctica la idea de «Participo, per tant decideixo».

La participació manté una forta relació amb la qualitat i l'equitat en educació. La participació millora la qualitat de l'educació en la mesura que aquesta s'enriqueix a partir de les aportacions que tothom fa (des de la seva perspectiva i el seu

bagatge personal). D'altra banda, la participació pot evitar l'exclusió i ajudar tothom que participa a millorar. En canvi, la inespecificitat de la formació de persones adultes entesa com una segona edició de l'escola, no es preocupa de manera suficient per aquestes qüestions, que considera alienes a la seva funció, centrada exclusivament en la docència, i inhibeix així la participació i dona peu a l'exclusió socioeducativa.

Importància de la participació en els processos d'aprenentatge i en l'organització dels centres

Des de Sòcrates fins a Freire, la cultura pedagògica més reconeguda en l'aprenentatge adult ha estat la pedagogia del diàleg igualitari i participatiu. Un diàleg que parteix de la capacitat que tenen totes les persones per expressar les seves idees i opinions en igualtat de condicions quan se'ls ofereix aquesta possibilitat. Un diàleg que necessita el convenciment de les persones disposades a practicar-lo que és possible una posició d'igualtat en la paraula (isegoria). El concepte de diàleg suposa, doncs, i es fonamenta en què qualsevol persona adulta té uns coneixements adquirits a través de la seva experiència i s'oposa tant a l'autoritarisme del professor com a la postura arbitrària de l'alumne. Diàleg significa també confrontar arguments per part dels actors en el procés d'aprenentatge, des de la concreció de la programació fins a les reunions d'avaluació. Diàleg significa per tant, assumir la coresponsabilitat en l'aprenentatge. Aquest tipus de diàleg transforma la metodologia i supera la pràctica exclusivament expositiva magistrocèntrica, respirada i assumida, en general, des de la Secundària fins a la Universitat. Parteix del principi que la persona adulta que es forma és la més interessada en la seva pròpia formació.

Aquest diàleg participatiu s'hauria de reflectir també en l'organització dels centres. Però, de fet, la participació de les persones adultes en els centres de formació d'adults, en una de les comunitats generadores d'aprenentatge, sovint es basa en una col·laboració puntual, i de caire consultiu, tant en qüestions organitzatives o de gestió de l'escola (consell escolar, eleccions de delegats), com en el procés d'aprenentatge. És cert que la invitació a la participació de les persones que acaben d'arribar a un centre pot tenir un caràcter purament formal, tenint en compte el seu desconeixement tant del funcionament com del programa que s'ha impartir. Però malgrat el seu possible caràcter formal, cal obrir les portes a la participació des d'un bon començament.

En els centres que tenen associació d'alumnes o associació cultural sorgida en el mateix centre, la participació podria ser més amplia, ja que molts membres de l'associació han passat pels aprenentatges, coneixen els programes, la metodologia i l'organització. L'han viscuda i poden tenir un criteri més format. Però aquesta participació es queda sovint en actuacions o activitats fora de la gestió real i determinant del centre i del programa educatiu.

Un model d'organització participativa seria aquell en què, per principi, totes les reunions són obertes, sense exceptuar les reunions del professorat. Obertes, doncs, les assemblees, el consell directiu, la comissió de gestió, la comissió econòmica i les comissions que es creïn per algun tema concret. Obertes a tot el professorat, a tots els participants, als membres de l'associació i a altres agents socials de l'entorn. És evident que cadascuna de les reunions a més d'obertes han de tenir un nucli permanent de participants escollits democràticament en els respectius grups. Caldria que els temes d'impacte fossin discutits primer en cada grup i establir un pont entre els debats a l'aula/grup i els debats als organismes corresponents. Especialment

quan es tracta de joves que pels seus plantejaments immediatistes haurien de comprovar com les seves propostes són escoltades.

La participació en el centre demana preparar prèviament les reunions amb els participants, explicar l'ordre del dia, la terminologia i les implicacions que tingui. La manca de preparació acostuma a ser sovint la causa per la qual els participants no s'animen a participar-hi, bé per dificultat en la comprensió dels temes que s'han de tractar o el llenguatge que es fa servir, bé per poca convicció de l'eficàcia de la seva intervenció o per falta d'estructures àgils i eficients.

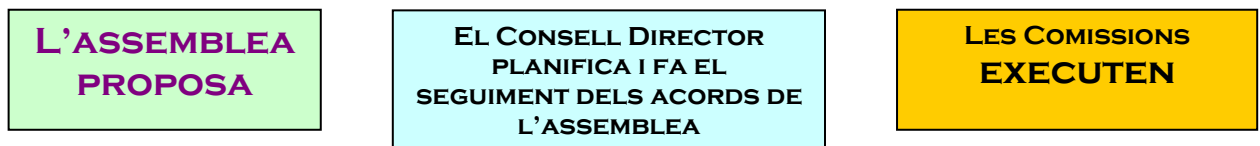
Tres són els grans organismes de participació i decisió que hauria de tenir un centre: l'Assemblea, el Consell Director i les Comissions de Treball.

A l'assemblea anual o semestral s'han de plantejar les dificultats més importants i la manera de solucionar-les. Les il·lusions i les actuacions de futur, els inèdits realitzables i les prioritats en la seva consecució.

El Consell Director rep el mandat de l'Assemblea per planificar eficaçment en el temps el progrés de les prioritats acordades. S'acostuma a reunir aproximadament cada mes.

L'economia, la gestió del dia a dia, la metodologia, les activitats didàctiques i lúdiques demanen comissions més concretes amb una periodicitat que s'estableix en funció de les necessitats.

En esquema:



La realitat participativa no és possible si l'Administració no estableix un marc d'autonomia en l'organització dels centres, en lloc d'homogeneïtzar-los burocràticament. No és possible tampoc si els centres no incentiven la participació activa de tots els seus components.

L'aprenentatge de la participació és un aprenentatge bàsic per a la convivència ciutadana. La participació en el centre és una pràctica i una invitació a la participació en la societat. Però no es pot pretendre que l'alumnat participi en els temes clau del seu barri o ciutat o en aquells que l'interessen, si el centre com a entitat no té una dinàmica social participativa. Així doncs, podríem concloure que, tot i que la participació no és fàcil i que la participació no s'improvisa, la participació és o ha de ser la base i el fonament dels centres democràtics.

Tema 9. El currículum de la formació bàsica

Percepció

El currículum oficial, malgrat tots els esforços històrics, recents i rabiosament actuals, continua sent una transcripció adaptada del currículum escolar per a joves adolescents a les persones ja adultes.

La percepció existent, per part del professorat, és que es tracta d'un ens dictaminat des de dalt, poc encertat i excessivament estandarditzat. És un currículum de màxims innecessari que dificulta l'arrelament al territori i la contextualització pertinent. També existeix un percentatge molt elevat, excessivament elevat, de professorat que per conformisme, desànim, mandra i també per una mena de por o respecte a la divina Administració, tendeix a seguir-lo al peu de la lletra, tot i que totes les normatives permeten adaptar-lo. Alhora, quan s'adapta es fa a la baixa sense valorar les conseqüències que comporta i sense tenir uns criteris clars que ho justifiquin.

Caldria canviar el punt de partida d'un currículum nou i elaborar-lo en funció de la formació i de les competències bàsiques necessàries a la societat d'avui. El currículum és la resposta en forma de formació bàsica a aquestes necessitats. Una formació bàsica que és i ha de ser àmplia i ajustada als canvis i reptes socials. Caldria reformular aquest currículum de manera que: 1) la troncalitat fos compensada amb l'optativitat necessària per a la suficient personalització (resposta a les necessitats i interessos individuals i socials), 2) l'acreditació de coneixements acadèmics fos equilibrada amb l'acreditació de coneixements pràctics fruit de l'experiència personal, laboral i social, i 3) aquesta acreditació es reconegués amb la titulació corresponent. Des d'aquest punt de vista no es tracta d'un currículum de mínims (de continguts a la baixa, etc), sinó d'un currículum d'excel·lència que té en compte l'equitat com una cosa substancial.

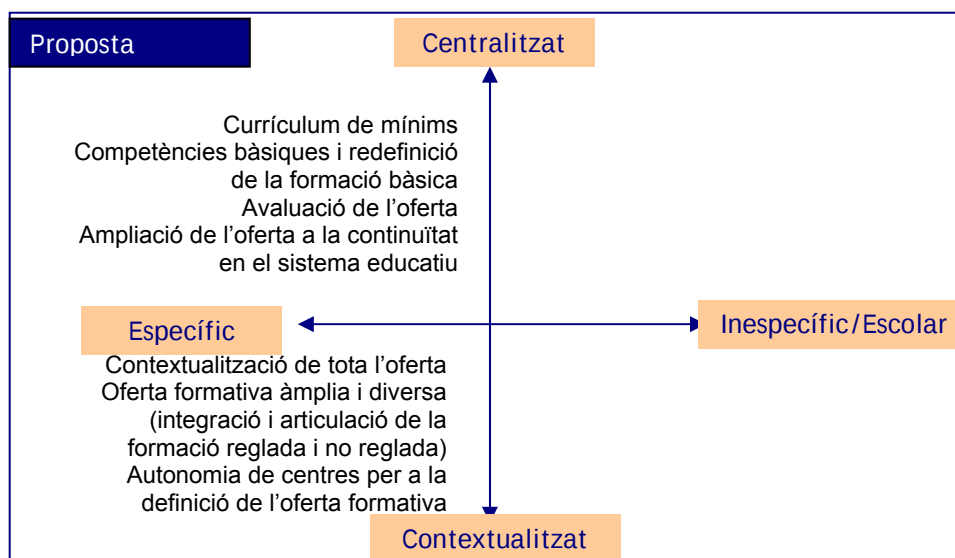
La percepció, per part dels alumnes, és d'excessiva durada, fet que desmotiva summament. D'altra banda, bona part del professorat considera que no es pot fer en menys temps. Això marca una de les moltes contradiccions del sistema actual. La divergència entre el pensament del professorat i la de l'alumnat i fins i tot de l'Administració. Cal trencar aquest desafecte estructural i arribar a uns acords de base per superar i millorar la situació actual.

L'avaluació també genera conflictes: mentre uns creuen en l'avaluació continuada, entesa com l'apropiada per avaluar cada mòdul per separat, hi ha qui va més enllà i es planteja la necessitat d'avaluar més les competències i la coherència entre els mòduls, de manera que si s'aprova un nivell superior, no calgui cursar els nivells inferiors.

Així doncs, la percepció sobre el currículum és complexa, com no pot deixar de ser-ho atès que la realitat també ho és. Potser cal, doncs, abordar aquesta complexitat i evitar les simplificacions fàcils, a vegades oportunistes i en general poc eficaces.

Conceptualització en forma de model

OFERTA FORMATIVA. Propostes per a un model d'EpA específic i contextualitzat⁴²



Un model d'oferta formativa específica i contextualitzada és el que és capaç de donar resposta als interessos i a les necessitats formatives de totes les persones adultes sense exclusió en el marc de la societat actual. En aquesta sintonia, l'Administració ha de ser capaç d'elaborar un **marc curricular de mínims** i deixar que els centres concretin, ampliin, modifiquin, proposin les ofertes o projectes formatius que considerin adequats. Els centres han de tenir la capacitat de treballar per projectes i aquests projectes han d'estar subjectes a avaluació tan interna com externa si és el cas.

Una de les prioritats immediates és la **reformulació del concepte de formació bàsica** per adequar-lo a la societat actual i, en conseqüència, la reformulació de formació reglada i no reglada, que passarien a formar un tot indissoluble que permetés allunyar-se del concepte d'activitats reglades —escolars— i no reglades —extraescolars.

L'**autonomia dels centres** per a la determinació de l'oferta es torna imprescindible. Les administracions només haurien de legislar un marc curricular general que assenti les bases a partir de les quals els centres puguin concretar les seves propostes adequades al territori, als participants i als temps. Cal un currículum més centrat en l'aprenentatge de l'alumnat —en els procediments i les competències bàsiques necessàries per funcionar pel món— que en l'ensenyament per part del professorat —conceptes memorístics. El binomi ensenyament-aprenentatge s'ha de decantar per l'aprenentatge i facilitar les eines per aconseguir-ho.

El currículum o pla docent d'un centre hauria de ser veritablement obert i adaptable a la realitat del alumnes. Per a alguns col·lectius —sobretot els joves menors de 18

⁴² CHACÓN, et al. «Diagnòstic de la formació de persones adultes a Catalunya». *Documents* 06. Consell Superior d'Avaluació del Sistema educatiu, 2006.

anys fins a 20 anys— l'allunyament entre la seva realitat laboral o vital i el currículum de l'escola desmotiva i afavoreix l'abandonament precoç, altra vegada, del sistema. L'índex d'abandonament d'aquest col·lectiu, un dels que necessita més aquesta titulació —personalment i laboralment—, és molt elevat i en bona mesura el currículum en pot ser el responsable.

Estructura curricular des d'una perspectiva de sabers integrats

Imperatiu formatiu: saber llegir, escriure, comptar —molt bé— i pensar!

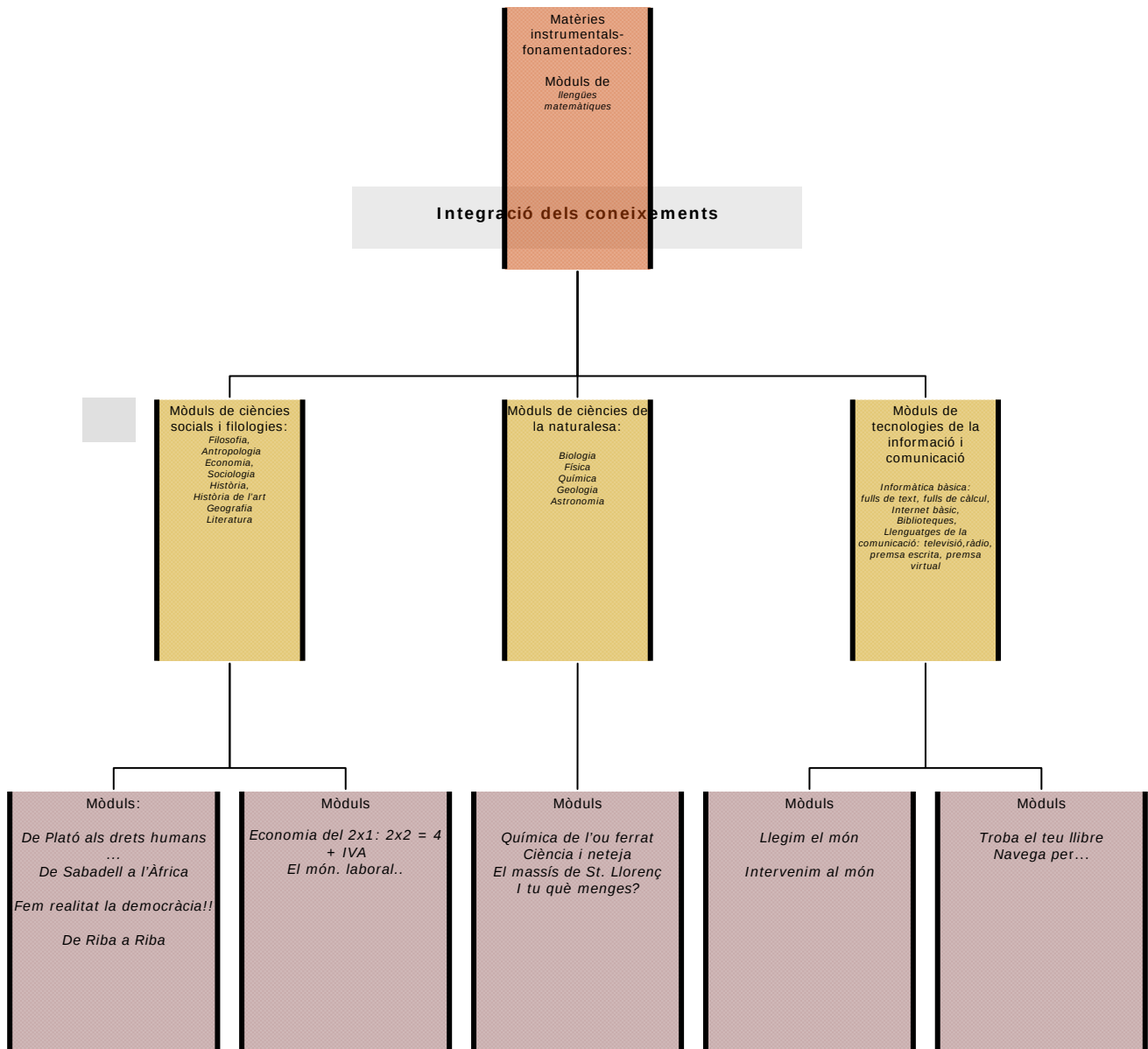
Un currículum de formació bàsica hauria de garantir els coneixements que permetran que les persones circulin per la vida amb igualtat de drets, oportunitats i coneixements. *Un currículum, un títol, un paper, un passaport per circular lliurement i amb igualtat.*

Els coneixements que ha d'aportar aquest currículum bàsic han de ser temàtics, monogràfics, funcionals i modulars, per posar-ne alguns exemples: *salut, drets i deures ciutadans, consum, medi ambient, geopolítica, transgènics i genètica, fluxos migratoris...*

L'estructura curricular-modular ha de respondre en la seva planificació a les necessitats vitals —laborals i familiars— dels participants; horaris i calendaris han de ser molt més diversificats i flexibles que els exclusivament escolars. Així mateix els mòduls que s'ofereixen han de respondre al interessos i necessitats de les persones, de la mateixa manera que els continguts, nivells, itineraris, ritmes a seguir. La resultant de tot plegat és aquest passaport cultural que permeti donar la volta al món si cal i que per descomptat permeti viure en aquest món global, real i virtual al mateix temps.

Així, des d'una estructura formalment acadèmica que permet organitzar, seleccionar i prioritzar el caos dels coneixements ensenyables, es pot evolucionar cap a una estructura flexible i dinàmica, que sense deixar-se res del que és fonamental i estructurador permeti, d'acord, amb el context social i amb el criteri professional de la comunitat educativa oferir, allò que nosaltres mateixos voldríem rebre: una formació de qualitat, vertebrada i vertebradora de futurs coneixements i un esperit crític que ens permeti modificar tot allò que tot i ser possible no es fa.

Vegem en esquema aquesta proposta que va definint nivells de concreció cada cop més contextualitzats:



Tema 10. Formació inicial i perfils dels professionals

Percepció

La percepció externa que es té dels professionals de la formació bàsica de persones adultes és que està compost per mestres de primària i/o secundària, segons els nivells d'informació de què es disposi, que fan una tasca d'educació compensatòria, tant per a les persones adultes com per als joves de fracàs escolar i immigrants fonamentalment. És un perfil professional clarament i **exclusivament docent** del sistema educatiu. Aquesta percepció compensatòria és compartida tant per la població destinatària de la formació com pels mateixos professionals de l'educació en general i, el que és més greu, per bona part del professorat de centres de formació d'adults.

La resta de professionals de formació de persones adultes (formació pel treball, formació pel desenvolupament personal i la dinamització cultural en el territori) també acostumen a estar preparats en la matèria que imparteixen, però normalment ningú no els demana -tampoc e ells- la més mínima preparació pedagògica.

El professorat de formació bàsica de persones adultes

A banda de la manca evident d'especialització, són docents del sistema educatiu, com s'ha dit. Surten de les facultats de Formació del Professorat i/o de les de Ciències de l'Educació, o bé han cursat el CAP. La seva formació inicial i les expectatives laborals tenen les mateixes característiques que alguns estudis atribueixen a la formació del conjunt del professorat. Són les següents, entre d'altres:

1. L'important increment de professorat del sistema educatiu i la sensació que normes, programes i estructures docents són imposades per tècnics anònims de l'Administració educativa han provocat una **proletarització** dels professionals de l'educació: horaris ben delimitats, tasques ben acotades, constant burocràcia, reivindicació dels drets laborals, com en d'altres professions... Però no sempre amb la consciència que la qualitat professional ha d'estar en consonància amb la resta de drets clarament delimitats i vindicats pel sector, i que en els altres sectors professionals s'exigeix de forma explícita i contundent.
2. Es detecta també en amplis sectors dels estudiants que accedeixen a les facultats **poca preocupació per la cultura estàndard**, que posteriorment es pot traduir, en el treball als centres educatius, en poc coneixement i valoració dels aspectes socioculturals
3. Com que ser mestre o professor no té actualment gaire prestigi social, la carrera de docent crea **baixes expectatives professionals** i socials, evidentment amb nombroses excepcions individuals. Prima la idea de fer una carrera universitària "curta" i sobretot la idea d'arribar a ser funcionari al més ràpidament possible, per si no hi ha sort amb altres sortides professionals. Molts dels diplomats en magisteri aspiren a dedicar-se a una altra feina o a continuar estudiant altres titulacions. El desprestigi de la *vocació*, concepte que s'havia fet servir sovint de forma abusiva, completa un panorama professional que no ajuda a encarar els reptes educatius del present.

4. Els postgraduats i bona part del professorat universitari reconeixen que hi ha un **baix nivell d'exigència des de les facultats corresponents**. La poca adequació als canvis socials són les queixes més freqüents. Es posa massa l'èmfasi en les metodologies, i poc en la compressió de la complexitat de la societat actual.

Perfils professionals i formació inicial universitària dels formadors i formadores de persones adultes

El disseny d'un perfil o perfils professionals implica per una banda, conèixer les necessitats i característiques socioeducatives i culturals de la societat actual i, per una altra, l'acomodació a aquestes necessitats i característiques en forma de competències, coneixements i habilitats professionals per part del col·lectiu professional que s'hi vulgui dedicar. Des d'aquesta doble perspectiva es pot conceptualitzar un perfil professional com la resultant d'una formació avançada, rigorosa, interdisciplinària, específica i necessària per a totes aquelles persones que pretenguin consolidar-se com a professionals de la formació de persones adultes en el seus diferents àmbits: formació bàsica, formació per al món del treball, i formació per al desenvolupament personal, social i la participació ciutadana.

Pel que fa a la formació de persones adultes en general i a la formació bàsica en particular, en el desenvolupament dels acords de Bolonya s'ha perdut una oportunitat d'or de poder endreçar i racionalitzar tots els estudis relacionats amb l'educació (pedagogia, educació social i magisteri) i, en conseqüència, de plantejar una formació universitària inicial específica per a tots els professionals que impartiran formació de persones adultes en la seves diferents modalitats.

Sense arribar a un nivell de concreció, que no és l'objecte d'aquest treball, i a tall indicatiu, hauria estat un esquema més adequat i plausible al nostre entendre el següent:

Estudis de GRAU 4 cursos	BASES PSICOPEDAGÒGIQUES COMUNES teoria de l'educació, sociologia, economia de l'educació, didàctiques generals...					2 anys
	ESPECIALITZACIONS Amb pràctiques que signifiquin un nombre de crèdits important, suport universitari i valoració conjunta amb els centres Educació Infantil Primària Educació en l'etapa adolescent Educació de persones adultes Educació Social, Treball Social Pedagogia					2 anys

Postgrau Màster⁴³	Direcció de Centres Escolars	C A P	Tècnics d'educació en el Territori	Organit- zació de centres i entitats de formació amb persones adultes	Formació de forma- dors	Orienta- dors i insertors laborals	1/2 anys
---	---	----------------------	---	--	--	---	---------------------

Aquests àmbits de formació condueixen a diferents sortides professionals en el camp de la formació de persones adultes que tenen molts punts de contacte entre elles, com per exemple: tècnics, gestors i responsables de formació contínua, orientadors i insertors laborals, tècnics d'administracions públiques en plans locals d'educació permanent, consultors de formació, etc. i molts punts també d'intersecció amb estudis existents a l'actualitat com educadors socials i educadors de carrer, dinamitzadors i dinamitzadores socioculturals i treball social. Les sortides professionals per als titulats en Formació Bàsica de persones Adultes són: professorat de centres, aules i entitats de formació bàsica o que fan formació bàsica com a fonament de la inserció laboral, professorat de centres penitenciaris, dels consorcis per a la normalització lingüística, etc.

Per fer front a les diferents especialitats de què es compon el perfil del formador de persones adultes cal analitzar, destriar i elaborar un seguit de competències⁴⁴ que permetin treballar des de l'objectiu de la qualitat i excel·lència de la formació impartida.

Competències dels professionals de formació bàsica de persones adultes

1. Competències bàsiques,⁴⁵ aquelles que ha de dominar qualsevol professional universitari:

1. Capacitat d'anàlisi i síntesi
2. Capacitat d'aprendre
3. Resolució de problemes
4. Capacitat d'aplicar els coneixements a la pràctica
5. Capacitat per adaptar-se a noves situacions
6. Preocupació per la qualitat
7. Domini de la gestió de la informació
8. Capacitat per treballar de forma autònoma
9. Capacitat per treballar en equip
10. Capacitat per organitzar i planificar

⁴³ Amb durada i modalitats molt diferents, amb itineraris que poden tenir mòduls de les bases teòriques generals i/o específiques.

⁴⁴ El concepte de competències ha de ser entès com un conjunt de coneixements i habilitats (saber i saber fer).

⁴⁵ Estudi Tunning.

2. Competències transversals,⁴⁶ aquelles que ha de dominar qualsevol professional de la formació de persones adultes:

2.1 Competència instrumental⁴⁷: dominar els coneixements i les eines necessàries per desenvolupar l'exercici de la pràctica educativa amb persones adultes.

2.2 Competència social: saber col·laborar amb altres professionals de manera comunicativa i constructiva i mostrar un comportament orientat al grup i a l'entesa interpersonal.

2.3 Competència emocional: saber gestionar constructivament la dimensió afectiva personal i social en l'exercici de la pràctica educativa.

Competències transversals dels professionals de la formació de persones adultes

- Analitzar i interpretar críticament els canvis i les tendències que introdueix la societat de la informació en relació amb les competències, al treball, la cultura i la participació ciutadana.
- Comprendre les característiques pròpies de l'aprenentatge adult i aplicar-les als processos formatius.
- Conèixer les característiques diferencials del desenvolupament de persones adultes en diferents situacions i com aquestes condicionen els seus processos d'aprenentatge.
- Detectar i analitzar necessitats formatives.
- Planificar, coordinar i gestionar actuacions de formació.
- Elaborar i coordinar projectes europeus.
- Gestionar els recursos necessaris per a la formació de persones adultes.
- Promoure processos de canvi en les persones, els grups i les organitzacions.
- Avaluar les polítiques, programes i accions concretes de formació.
- Acreditar la qualitat de la formació.
- Investigar i ser crític amb la recerca existent entorn a la formació de persones adultes.
- Realitzar estudis per definir les línies d'actuació futures.
- Demostrar uns coneixements i una comprensió que es basen com a mínim en el nivell associat als *bachelors*, i que els proporcionen una base o una oportunitat per al desenvolupament i/o aplicació d'idees, en l'àmbit professional i sovint en el de la recerca.
- Ser capaços d'aplicar els seus coneixements i la seva comprensió, com també les habilitats per resoldre problemes, en entorns nous i en contextos més amplis al *bachelor*, multidisciplinaris en el seu camp d'estudi.
- Tindran l'habilitat d'integrar coneixements i d'afrontar la complexitat, i també de formular judicis a partir de la informació limitada. Inclou reflexions sobre les responsabilitats socials i ètiques lligades a l'aplicació dels seus coneixements i judicis.
- Seran capaços de comunicar les seves conclusions i els coneixements en el marc conceptual en què es basen, tant a audiències expertes com no expertes, de manera clara i precisa.
- Hauran de desenvolupar en les persones habilitats d'aprenentatge que els permetran continuar els estudis de manera autònoma.

⁴⁶ Màster interuniversitari en Formació de Persones Adultes. UAB, UB, 2007.

⁴⁷ Definicions de competències transversals instrumentals, socials i emocionals extretes de l'estudi d'ARMENGOL, C.; JARIOT, M.; MASSOT, M. i SALA, J. *Model de Pràcticum Integrador*. UAB, 2005.

3. Competències específiques dels professionals de formació bàsica

Competències específiques dels professionals de formació bàsica de persones adultes
▪ Analitzar i valorar els diferents models de formació bàsica de persones adultes. ▪ Detectar i analitzar necessitats formatives bàsiques. ▪ Valorar l'oferta formativa bàsica adreçada als adults. ▪ Crear recursos especialitzats adequats al col·lectiu incloent-hi les TICs . ▪ Conèixer i saber aplicar les metodologies dels aprenentatges instrumentals i bàsics. ▪ Agrupar els participants segons els seus nivells de competències. ▪ Dinamitzar la participació de les persones adultes en els centres i dels centres en l'entorn. ▪ Analitzar les exigències de les organitzacions davant els reptes de la formació bàsica. ▪ Planificar, coordinar i gestionar actuacions i xarxes de formació. ▪ Gestionar els recursos necessaris per a la formació bàsica. ▪ Assegurar i acreditar la qualitat de la formació bàsica. ▪ Convertir els centres en punts d'informació, identificació i acreditació dels coneixements i competències bàsiques, obtingudes a través de l'experiència.

Importància de disposar d'un perfil professional i conseqüències

És de vital importància que el col·lectiu professional i l'administració pertinent disposin d'un perfil professional ben elaborat i de la formació inicial universitària específica, de la mateixa manera que s'ha de partir d'un model de formació de persones adultes abans de dissenyar i aplicar mesures administratives i/o normatives.

Tot i que la teoria pedagògica no ha estat ni està ben situada en l'ordre de prioritats de les administracions politicoeducatives, cal insistir i fer entendre que l'adanisme⁴⁸ hauria d'estar superat en uns moments en què el desori, el desconcert i la sobrecàrrega de feina, a vegades administrativa, són les característiques principals del dia a dia en el món educatiu.

A manera de síntesi informativa, per a les administracions, cal recordar als organismes competents que:

- Cal disposar d'unes directrius generals, basades i fonamentades en la literatura científica pertinent, en les directrius internacionals... D'aquestes directrius bàsiques ben bé se'n podria dir **model formatiu**.
- En funció del model i del que comporta, caldria determinar el tipus de professional necessari per fer front als reptes detectats i en conseqüència caldria determinar-ne les funcions i competències professionals. D'això ben bé se'n podria dir **perfil professional**.

⁴⁸ Complex d'Adam. Segons la tradició cristiana, va ser el primer home situat sobre la terra i que va haver d'inventar-ho tot perquè, abans d'ell, lògicament, no havia existit ningú.

La manca o deixadesa, per part de les administracions, d'aquestes funcions que li són pròpies, només contribueix a augmentar el desprestigi social que té avui dia l'educació i, el que és més greu, contribueix a augmentar el nivell de desigualtats socioeducatives que comparteix **gairebé el 70%** de la població catalana.

Tema 11. Model de formació de persones adultes

Percepció

la percepció que es té del model d'educació d'adults, de les escoles d'adults o de l'educació de persones adultes⁴⁹ és clarament escolar i compensatori, i és el que es podria assimilar a una formació bàsica per a adults. En l'imaginari popular la idea d'escola d'adults està configurada per dos grans col·lectius. En primer lloc, el tradicional format per a persones analfabets que aprenen a llegir, joves provinents del fracàs escolar que obtenen així una segona oportunitat per graduar-se i dones que volen ampliar la seva formació cultural i alhora sortir de casa i relacionar-se amb altres persones. I en segon lloc, el col·lectiu nou format per a immigrants que aprenen les llengües del país per poder treballar i relacionar-se així amb més facilitat.

Conceptualització

En el quadre següent se sintetitza tant el que els organismes internacionals aconsellen fer com allò que consideren més adient evitar⁵⁰ en relació amb la formació de persones adultes i, en concret, en l'àmbit de la formació bàsica.

	Recomanat pels organismes internacionals	No recomanat pels organismes internacionals
conceptualització	- coordinació amb el sistema educatiu complementarietat entre oferta formal i no formal	- desconnexió del sistema educatiu - desvinculació entre l'oferta formal i no formal
finalitats	desenvolupament individual i professional integral i participació social crítica	
formació bàsica	subconjunt de l'educació permanent - donar oportunitats - afavorir les potencialitats de les persones - donar resposta a necessitats i esperances individuals i socials	- compensatòria - segona oportunitat - basada en els dèficits - només instrumental
modalitats	totes (presencial, semipresencial, virtual, a distància...)	- només presencial - només caràcter escolar
institucions	- institucions educatives, formatives i culturals diverses coordinació i xarxa: Institut Nacional d'Educació/formació permanent de persones adultes - centres o sistemes d'assessorament i orientació	- escolars - fragmentació i descoordinació dels àmbits
participants	- participant - subjecte-agent del seu procés - subjecte-agent d'aprenentatge tots els que siguin considerats adults a la societat en què viuen	- alumne - objecte de l'educació - objecte d'ensenyament - fins a una certa edat
professionals	- docents i altres perfils formació específica	només docents del sistema educatiu en la formació

⁴⁹ Els termes es fan servir en aquest apartat tal com s'utilitzen normalment.

⁵⁰ CHACÓN, M.; MARTÍNEZ-ROCA, C.; MARTÍNEZ, M.; MASSOT, M.; MORENO, V. i PARERA, G. *Diagnòstic de la Formació de persones Adultes a Catalunya*. Departament d'Educació, 2006.

	Recomanat pels organismes internacionals	No recomanat pels organismes internacionals
	interès social	bàsica
planificació de l'educació / formació de persones adultes	- vinculació, coordinació, participació de diferents col·lectius i institucions flexibilitat (oferta, temps, calendari, espais)	- fragmentada - descoordinada
organització i gestió dels centres	flexibilitat (temps, espais i calendari) coordinació i xarxa - creativitat/autonomia - accés per a tothom	- planificació escolar - organització escolar - autarquia - accés restringit a determinats col·lectius
oferta	coordinació i xarxa amb altres ofertes àmplia-diversa - materials específics	- fragmentada - estandarditzada - només escolar en la formació bàsica
avaluació	avaluació de tot el sistema avaluació del procés d'ensenyament-aprenentatge	avaluació dels aprenentatges
acreditació	acreditació de titulacions del sistema educatiu, del món laboral, de les experiències viscudes...	només homologació de les titulacions del sistema educatiu
recerca	recerca en l'acció, cooperativa i interdisciplinària	- disciplinària - desvinculació entre recerca i pràctica
finançament	augment, concertació i optimització	

Síntesi de les recomanacions dels organismes internacionals.

Conceptualització de la formació bàsica en termes de models

A partir de l'anàlisi realitzada en l'estudi del diagnòstic de la formació de les persones adultes a Catalunya, anteriorment esmentat, es poden extreure **dos conceptes clau** que permeten conceptualitzar la formació de persones adultes en termes de models.⁵¹

El primer d'aquests conceptes clau és el de l'**especificitat**, entesa com la distintivitat i substantivitat de l'educació de persones adultes respecte de l'educació d'infants i joves. En aquest sentit, la formació bàsica es concep com un subsistema educatiu amb característiques pròpies, diferents a les de l'ensenyament infantil, primari i secundari. L'especificitat de l'educació i formació de persones adultes és la que permet conèixer les característiques pròpies de l'aprenentatge adult, les estratègies metodològiques adequades, permet el disseny de materials didàctics propis...

El segon concepte clau que ens permetrà dissenyar models de formació bàsica és el de **contextualització**, entès com el grau de vinculació de la formació bàsica al territori. Una formació de persones adultes contextualitzada és aquella que dona resposta a les necessitats i demandes del territori sobre el qual actua, sap aprofitar-ne els recursos i

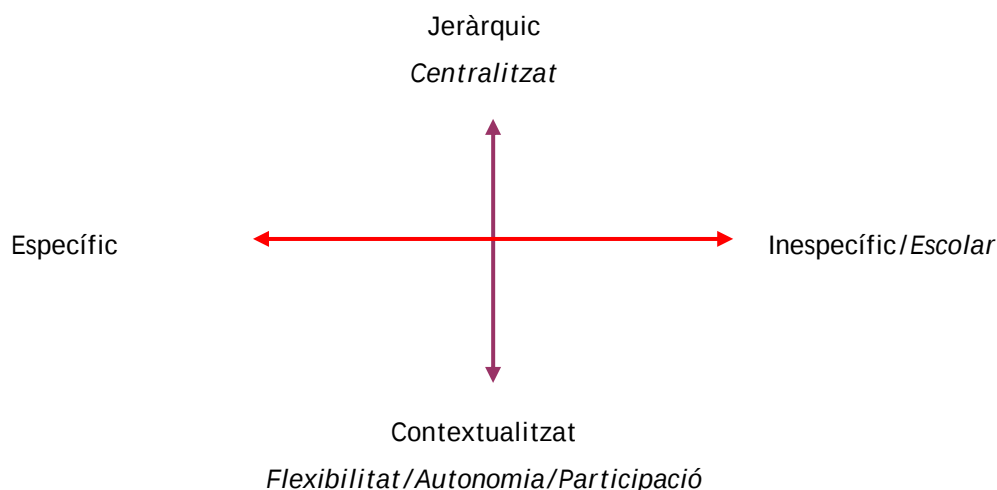
⁵¹ Ens referim a la formació bàsica, però moltes de les afirmacions són vàlides per a tota la formació de persones adultes en general.

s'implica activament en la transformació de l'entorn més immediat, amb vista a una possible transformació més global.

La contextualització no pot ser entesa deslligada d'elements de **pluralitat**, **flexibilitat** i **diversitat**, ja que en cada context conviuen diferents necessitats, diferents interessos i diferents realitats socioeconòmiques i culturals, als quals caldrà donar resposta des de la Formació bàsica i que a la vegada enriqueixen i augmentaran les potencialitats d'aquest subsistema educatiu.

Una altra condició necessària per a la contextualització és l'**autonomia de centre** i la **participació** activa de l'estudiantat i de l'entorn en la definició del projecte de centre. És a dir, cada centre ha de definir una personalitat pròpia, adaptada a les particularitats del seu entorn i a la seva diversitat. L'autonomia incrementa les possibilitats reals de la participació i la participació permet que sigui la ciutadania la que concreti la formació bàsica sobre la base de les necessitats de la comunitat.

Si contraposem a aquests conceptes clau amb els seus antònims obtenim dos eixos que ens permeten visualitzar models de formació bàsica. Si bé els eixos principals són **específic-escolar** i **contextualitzat-centralitzat**, hi ha altres eixos que actuen en paral·lel a aquest segon: **flexibilitat/autonomia/participació-jerarquia/imposició**. D'altra banda, en l'avaluació del sistema, la qualitat i la innovació, els mínims comuns són elements transversals a tots els models, que garanteixen una optimització del sistema.



La importància de disposar d'un model per a la formació bàsica

Cap vent no és favorable si no se sap on es va. (Sèneca)

Disposar d'un model de formació de persones adultes és absolutament imprescindible per marcar una línia política i estratègica de treball des de la perspectiva de les polítiques educatives. En l'àmbit de la formació bàsica d'adults s'ha seguit, per part de l'administració, un criteri-model adaptatiu per defecte, amb unes ordenances administratives i de gestió dels centres que adapta mínimament i superficialment l'organització escolar a la situació adulta.

La societat actual i les seves necessitats porten a la demanda urgent de dissenyar i aplicar un model clar i distint de formació bàsica. Aquest model ha de contribuir a satisfer aquestes necessitats socioeducatives i culturals i alhora ha de proporcionar

uns criteris i pautes clars a partir dels quals els professionals, amb la participació de **totes les persones** implicades, puguin elaborar els propis projectes socioeducatius i culturals dels seus centres.

Disposar d'un model de formació bàsica permetria canviar la percepció actual que es té d'aquest sector educatiu, entès com quelcom marginal i marginalitzat, i podria satisfer la demanda dels professionals de difondre la seva feina d'una manera més digna i en conseqüència ajudaria a augmentar el prestigi social de l'educació en general i la de les persones adultes en particular.

Si seguim amb el diagnòstic de la formació de persones adultes del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu del Departament d'Educació, caldria descartar els models que es basen en l'eix inespecífic/escolar, fet que comportaria les següents **proposes** per a un **model específic de formació bàsica**:

OFERTA FORMATIVA	PROFESSIONALS	PARTICIPANTS	ORGANITZACIÓ i GESTIÓ	PLANIFICACIÓ i FINANÇAMENT
Eix centralitzat-jeràrquic				
Redefinició de la formació bàsica, de les competències bàsiques i dels blocs formatius Currículum de mínims Avaluació de l'oferta	Formació prèvia universitària Formació continuada Avaluació externa Ampliació de perfils professionals i de perfils professionals	Centres oberts a tots els col·lectius a partir de 18 anys sense discriminació Homologació i acreditació dels coneixements adquirits al llarg de la vida		Institut de formació de persones adultes Pressupostos generals suficients Promoció i difusió Reconeixement de la formació bàsica Prestigi Articulació de les diferents responsabilitats de gestió: administració autonòmica
Autonomia dels centres per a la contextualització de tota l'oferta formativa Articulació dels programes formatius	Col·laboradors, voluntaris, talleristes Implicació i coneixement del territori per part dels professionals Establiment de xarxes formatives adultes Avaluació interna	Implicació real dels participants en la gestió i organització de l'oferta Implicació en la xarxa local d'educació permanent	Associacions de participants Organització democràtica Calendari i horari adaptats a les necessitats Treball per projectes Autonomia dels centres, coordinació amb la xarxa local	Ajuntaments, centres Pla local d'educació permanent difusió local Cofinançament Dos models: centres integrats, centres especialitzats
Eix contextualitzat-flexible/amb autonomia-participatiu				

En aquest model específic, la responsabilitat de l'ordenació legal, els objectius generals, el cofinançament, l'avaluació del model i la planificació del conjunt del territori recau en la l'Administració autonòmica. Tanmateix, la contextualització hauria de ser legalment competència compartida amb els ens locals, comptant amb l'autonomia dels projectes de centre i el criteri professional dels que hi treballen.

CONCLUSIONS

Bases per un canvi inèdit

A les pàgines anteriors, a través dels 11 temes que hem anat desenvolupant, s'ha teixit el disseny d'una possible educació o formació bàsica de persones adultes, fonamentalment inèdita, que ha conformat el discurs científic i teòric, ha mobilitzat les millors pràctiques professionals, ha tingut exponents notables en alguns centres i aules, ha anat emergint a la superfície de tant en tant, amb més o menys força al llarg dels darrers anys, però que no ha aconseguit imposar-se en els espais educatius majoritaris o gestionats directament per les administracions públiques.

L'organització social de la formació bàsica realment existent a l'Estat espanyol ha resistit el canvi de la dictadura a la democràcia, de la dependència del govern central a l'assumpció de les competències per part del govern autonòmic, el canvi de departaments, les marees creixents i minvants dels nivells administratius i, el que és més notable, la implantació progressiva de la societat global de les TICs. El model real dominant de la formació bàsica de persones adultes ha esdevingut una autèntica fortalesa a les idees de canvi profund. Si fa no fa, sempre ha seguit la mateixa tònica: poc present en les preocupacions socials, compensadora de les mancances acadèmiques de l'època adolescent, segona oportunitat, força irrellevant a la fi en el concert d'una societat que planteja la formació al llarg de la vida i el capital humà com una urgència irrenunciable i una garantia de futur.

Alguns dels impulsos per obrir les defenses d'aquesta fortalesa han nascut de la constatació 1) del baix nivell d'instrucció de la població adulta, que millora any rere any, però que any rere any manté o incrementa el diferencial amb les mitjanes esperades pels països amb millors registres educatius; 2) la constatació dels dèficits de participació en la formació de les persones adultes, que es mantenen lluny dels estàndards de qualitat i amplien la distància entre els que estan formats i es formen, i els que no estan formats i no es troben socialment invitats a formar-se; 3) la connexió entre fracàs escolar dels fills i filles i el nivell d'instrucció dels pares que frena un i altre cop els impulsos reformadors de les successives lleis del sistema educatiu, i 4) l'atonía en la participació social i els riscos d'una convivència explosiva en un món complex i incert. I molt altres indicadors que relacionen nivell d'instrucció i condicions de vida en el límit de l'exclusió social.

Estem convençuts que la millora del nivell formatiu des del punt de vista personal, social i laboral passa per una millora de les competències genèriques de tota la població, i que això està demanant una formació bàsica integral, valorada socialment, no estigmatitzada, flexible, en xarxa i compromesa amb l'entorn. L'increment de la capacitat d'una societat no és el resultat només de la millora de la formació dels estaments laborals i socials superiors, la qualitat de les elits, sinó també del nivell d'instrucció i formació de la majoria. Els pics més alts no surten enmig de les planes, sinó en les cadenes muntanyoses que els aixequen i els fan de suport. La formació bàsica està exigint, doncs, un canvi de registre si es vol assolir la mitjana dels països amb millors resultats educatius i es vol abordar amb èxit a mig termini les dificultats de molts nois i noies en el sistema escolar, fills i filles de persones adultes, envoltats d'ambients adults que sovint no valoren gaire l'entramat i l'èxit acadèmic.

Aquestes són les característiques d'una nova formació bàsica de persones adultes que hem anat argumentant al llarg d'aquest treball.

1. La persona adulta és el subjecte de la formació bàsica. Les investigacions de les últimes dècades demostren que les persones al llarg de la seva vida tenen sempre possibilitats d'aprendre, sigui quin sigui el seu nivell d'instrucció. L'edat adulta es considera, per tant, com una etapa dinàmica amb aspectes de la intel·ligència que s'incrementen amb l'edat, especialment aquells que estan relacionats amb els rols laborals, socials i personals que la persona ha anat desenvolupant.

En conseqüència, la concepció educativa ha d'estar basada en la confiança en les competències de les persones adultes per aprendre, enraonar amb arguments i participar, sigui quin sigui —insistim— el nivell d'instrucció que hagi aconseguit prèviament. Ha de ser una formació estimulante i d'altres expectatives, sense posar l'accent en les dificultats que es puguin trobar al llarg del procés d'aprenentatge, sinó reconduint-les. Proactiva i participativa, en què l'aprenent pot incidir en la definició del model educatiu que considera valuós, en els continguts que ha d'aprendre i en el procés educatiu.

2. No hi ha un temps per estudiar i un altre per treballar. A la trilogia de l'època industrial que plantejava tres etapes a la vida —estudi, treball, descans—, la societat de la informació estén al llarg de la vida la necessitat de preparar-se des d'una base sòlida aconseguida en el sistema escolar. El canvi accelerat en les competències, tant si es parla de les bàsiques com de les específiques, fa impensable que els coneixements i les habilitats d'avui siguin les mateixes que les d'aquí trenta o quaranta anys, de la mateixa manera que les competències d'avui s'han vist exponencialment augmentades i modificades si partim dels referents dels anys seixanta. Fins i tot les persones amb estudis ningú no dubta que s'hauran d'anar posant al dia, no solament en les competències pròpies del seu ofici o oficis sinó en les bàsiques —transversals, cognitives, interpersonals o cíviques— que configuraran la societat complexa del futur en què viurem i en gran part ja vivim.

L'eix de la formació permanent com a servei públic ha de ser el de donar resposta a les necessitats formatives adultes, ja siguin noves o de sempre, genèriques o específiques. Ha de superar l'enfocament actual en què sovint la formació general o bàsica s'entén com una simple adaptació als programes escolars infantils, en què els centres culturals multiformes moltes vegades només donen resposta a les demandes del mercat i en què les formacions laborals únicament es plantegen com a suport als agents econòmics o com a factors de distracció de l'atur i les regulacions empresarials.

3. La formació bàsica des dels nous enfocaments hauria de tenir cinc referents:
a) els coneixements i les habilitats bàsiques (domini fonamental dels diferents llenguatges i de la cultura socialment valorada, amb el desenvolupament cognitiu corresponent); b) la possibilitat de continuar estudis mitjans o superiors en el sistema educatiu; c) els col·lectius concrets i les seves necessitats, per exemple, psicologia evolutiva elemental de la infància si hi ha una demanda de pares amb fills d'aquestes edats o els conflictes de l'adolescència per a pares i mares de l'edat corresponent, dietètica i salut preventiva, promoure la participació social i cultural en la comunitat i la convivència intercultural, preparar la jubilació, etc.; d) els temes d'interès públic i social de l'entorn (nova cultura de l'aigua, el medi ambient i les exigències de sostenibilitat, el món associatiu i els serveis de l'entorn, l'energia renovable, etc.), i e) la història local de la formació bàsica de persones adultes, els seus punts forts i febles en relació amb altres entitats adultes i espais culturals propers.

La formació bàsica hauria de reconèixer els aprenentatges anteriors, fruit de la pròpia experiència quotidiana o de l'assistència a cursos o tallers. Aquest reconeixement s'hauria de tenir en compte com un punt de partida per estimular nous aprenentatges bàsics per a la vida, aquells que en cada moment resulten indispensables per tal que les persones puguin participar activament en els diferents àmbits personals i socials (treball, participació ciutadana, família i xarxes socials).

- 4. Les competències bàsiques són vuit** segons els documents internacionals en la seva formulació més consensuada: la comunicació en llengua materna; la comunicació en llengües estrangeres; les competències digitals; el càlcul i les competències en matemàtiques, ciències i tecnologia; el sentit d'iniciativa i l'esperit empresarial; les competències interpersonals, socials i cíviques; aprendre a aprendre, i valorar la importància de l'expressió cultural. Mentre que alguna d'aquestes competències és propera als currículums tradicionals, acompanyats sovint de didàctiques transmissives i relacions jeràrquiques en els aprenentatges, altres, com el sentit d'iniciativa, l'esperit emprenedor o el fet d'aprendre a aprendre exigeixen pel seu propi caràcter una metodologia a l'aula que valori el treball en equip, el diàleg crític i la investigació dins i fora de l'aula. La relació professor-alumne tradicional difícilment afavorirà l'adquisició o el desenvolupament d'aquestes competències. Tampoc l'increment o l'aprenentatge de les competències interpersonals, socials i cíviques del projecte DeSeCo de l'OCDE no sembla que pugui ser fonamentalment el resultat del discurs a l'aula, sinó d'una experiència participativa real en l'organització del centre de formació de persones adultes, i del centre amb el seu entorn.

Els documents europeus fan servir de forma indistinta els termes *competències clau*, *fonamental*, *essencial* o *bàsica*, en les quals podríem incloure amb un matis més professionalitzador els termes *competències transversals* i *transprofessionals*. S'oposa a tots aquests el concepte de *competència específica*. En aquest treball plantejem que la formació bàsica hauria de ser la formació no específica que hauria de desenvolupar en les persones adultes les competències clau i tots els seus sinònims. Com afirma l'OCDE aquestes competències bàsiques a) no es poden adquirir totes durant la formació inicial, b) es desenvolupen i evolucionen al llarg de la vida, algunes es perden i se n'adquireixen de noves amb l'edat, c) les exigències amb què es troben les persones canvien pels progressos tecnològiques i per l'evolució de les estructures econòmiques i socials i d) l'adquisició de les competències no s'atura pas amb l'adolescència, ja que la capacitat de pensar i d'actuar de manera reflexiva no es desenvolupa fins que arriba la maduresa. És la música de la formació al llarg de la vida que fonamenta aquesta nova organització social de la formació bàsica que estem argumentant.

- 5.** Tot i que algun dels programes de la formació bàsica de persones adultes s'orienti a la certificació de titulacions del sistema educatiu, **la resta de programes** s'haurien d'articular sense sotmetre's a les reglamentacions de les respectives lleis d'educació de primària i secundària, és a dir, amb els professionals, inspeccions, organització interna participativa, calendari, que es cregués més adient a les possibilitats i peculiaritats adultes.

Però fins i tot aquell ensenyament que acaba amb la titulació bàsica del sistema educatiu podria i s'hauria de programar d'acord amb la psicopedagogia i la sociologia adulta. Les lleis del sistema educatiu admeten interpretacions

àmplies que permetrien compatibilitzar les exigències dels currículums per a l'obtenció de la titulació bàsica amb les recomanacions dels organismes internacionals sobre les competències clau de la població, que al cap i a la fi —afirmen— no tenen altra finalitat que aconseguir la cohesió social, una ciutadania activa, la creativitat personal, la competitivitat de l'economia i la resposta a les necessitats de l'entorn. No es tracta, doncs, de transgredir les lleis, sinó de transgredir les rutines, que presenten la formació bàsica tenyida d'escolaritat adaptada a la segona oportunitat, i allunyen els sectors que la necessiten.

6. El públic potencial de la formació bàsica és tota la població adulta, sigui quina sigui la seva titulació acadèmica, ja que la formació inicial va quedant desfasada en la societat global de la informació i apareixen noves necessitats formatives, instrumentals o temàtiques. Normalment la persona es va posant al dia a través de mitjans informals: escoltar, preguntar, viure. Però la formació pública ha de donar resposta a totes les demandes de formació bàsica amb un marc que no s'interpreti com a marginal o de mancança. Ha d'evitar tot allò que dificulti l'assistència, sigui per raons organitzatives, programàtiques o de percepció social. Especialment ha d'elidir els factors que poden inhibir l'assistència d'aquelles persones amb més mancances acadèmiques.

Alguns dels factors que poden dificultar la participació de persones adultes en processos de formació bàsica són: espais educatius compartits amb infants o adolescents, o espais d'aparença externa deixada; ensenyaments centrats en les mancances acadèmiques, adaptats dels programes d'infants i joves, amb metodologies i didàctiques que no parteixen dels coneixements adults i estableixen una relació unidireccional del professor o professora cap a l'aprenent; calendari escolar de mitjan setembre a mitjan juny, amb horaris que no tinguin en compte les possibilitats de les persones adultes (per exemple, la possibilitat d'intensius de cap de setmana); ritmes presencials excessius sense tenir en compte les obligacions familiars, laborals o socials; participació limitada tant en l'organització del centre com en la programació i, sobre tot, formal; tràmits burocràtics excessius o fora de lloc en la matriculació, en el canvi de torns, en la progressió de curs; un espai educatiu no implicat en l'entorn com a equipament cultural, sense relació amb altres centres adults culturals o formatius; difusió de l'oferta sense tenir en compte els circuits i les formes que la poden fer arribar a les persones que se senten estranyes o no se senten convidades a la formació.

7. Els centres de formació de persones adultes finançats amb fons públics **han de ser institucions públiques**. Entenem per institució pública aquella que, des dels recursos existents i el requeriment de nous recursos quan cal, té com a objectiu prioritari donar resposta de qualitat a les demandes i a les necessitats del públic interessat, determinades amb la participació dels mateixos interessats. El fet que un centre sigui de titularitat pública no sempre és garantia que sigui socialment públic. No és difícil imaginar un espai educatiu en el qual tenen més importància els interessos corporatius que poden entrar en contradicció amb els interessos de la majoria del públic diana. En els casos de conflicte d'interessos cal buscar solucions satisfactòries per a totes les parts implicades. Però el que determina el caràcter socialment públic és el punt de vista des del que es busquen les solucions, i amb qui es busquen, és a dir, si en el procés de recerca de solucions es posa en pràctica una democràcia deliberativa amb tots els implicats.

També existeixen entitats jurídicament privades que fan un servei públic. Per això distingim entre el caràcter jurídic d'un espai educatiu i el seu caràcter social. Plantegem que els centres jurídicament públics han de ser alhora socialment públics i els centres privats amb finançament públic també han de prestar un servei públic des d'una estructura democràtica.

Les característiques d'un centre públic de formació bàsica de persones adultes són, per tant, que està finançat amb recursos públics, que té com a destinataris tota la població amb prioritat la que té menys nivell d'instrucció, que fomenta la igualtat d'oportunitats i persegueix la igualtat de resultats, on els intercanvis educatius es fan des de la solidaritat, la responsabilitat de la gestió està compartida amb tots els interessats directament o indirecta, valora en els aprenentatges el paper de l'experiència de les persones adultes, es configura com a espai de creació de coneixement i de pràctiques democràtiques, amb el lema de «Tot per al poble, però amb el poble».

8. La persona adulta és el subjecte d'aprenentatge, no l'objecte. Per tant, **els espais educatius** de formació bàsica haurien de ser **paradigmes d'organització participativa**, és a dir, aquells en què totes les reunions són obertes: les reunions del professorat, el Consell Directiu, la Comissió de Gestió, la Comissió Econòmica i les comissions que es creïn per a algun tema concret. Obertes a tot el professorat, als col·laboradors i col·laboradores, a tots els participants, als membres de l'Associació del centre si n'hi ha, i a altres agents socials de l'entorn. És evident que cadascuna de les reunions a més d'obertes han de tenir un nucli permanent de participants escollits democràticament en els respectius grups.

La participació en el centre demana pedagogia en la preparació de les reunions i en la seva execució. La manca de pedagogia causa sovint que els participants no s'animin a participar, per dificultat en la comprensió dels temes que s'han de tractar o el llenguatge que es fa servir, per poca convicció de l'eficàcia de la seva intervenció o per falta d'estructures àgils i eficients. L'aprenentatge de la participació, a més, és un aprenentatge bàsic per a la convivència ciutadana. La participació en el centre és una pràctica i una invitació a la participació en la societat. Però no es pot pretendre que l'alumnat aprengui a participar en els temes clau del seu barri o ciutat, o en aquells que l'interessen, si el centre com a entitat no hi té una dinàmica social participativa. Finalment, la realitat participativa es fa difícil si l'Administració no estableix un marc important d'autonomia en l'organització dels centres, en comptes d'homogeneïtzar-los burocràticament.

9. **Els currículums de la formació bàsica** —així, en plural— **són molt diversos** i s'han d'establir en funció dels objectius de cadascuna de les ofertes educatives. Quan els aprenentatges són en relació amb una prova externa, els ensenyaments estan condicionats per les proves. Quan es tracta d'aprenentatges no lligats a proves externes —aprenentatges d'una llengua, de cultura general, d'informàtica, mòduls lliures per posar-se al dia o de millora de les competències lectoescriptores— els currículums poden ser més flexibles i adaptats als col·lectius. Quan els aprenentatges acaben amb un títol del sistema educatiu els currículums actuals s'haurien de reformular des de la perspectiva adulta: amb una troncalitat compensada per l'optativitat necessària per respondre adequadament a les necessitats i interessos individuals i socials; acreditant els coneixements pràctics fruit de l'experiència personal, laboral i social i, si cal, reconeixent-los amb la titulació corresponent; amb coneixements fonamentalment temàtics, monogràfics, funcionals i modulars, per posar-ne

alguns exemples: salut, drets i deures ciutadans, consum, medi ambient, geopolítica, transgènics i genètica, fluxos migratoris...

En qualsevol cas, i partint dels condicionants existents, tots els programes i els currículums corresponents han d'estar centrats en l'aprenentatge dels procediments i les competències bàsiques necessàries per funcionar pel món. El binomi ensenyament-aprenentatge s'ha de decantar per l'aprenentatge, facilitar les eines per aconseguir-ho en la línia de qualitat i excel·lència, i el més ajustat possible en el temps de dedicació: la percepció per part dels estudiants adults d'excessiva durada i ensenyaments poc útils desmotiva i provoca abandonaments. I, finalment, amb avaluació contínua dialogada no solament de cada mòdul en particular, sinó del conjunt dels aprenentatges.

Correspon a l'Administració elaborar un marc curricular de mínims i deixar que els centres concretin, ampliin, modifiquin, proposin les ofertes o projectes formatius que considerin adequats. Els centres han de tenir la capacitat de treballar per projectes, subjectes a avaluació tan interna com externa si és el cas, i els currículums haurien de reflectir que formen part del projecte educatiu global del centre.

10. Cal una formació inicial universitària específica per a la formació amb persones adultes, tal com existeix en alguns països. Els professionals de formació bàsica no tenen cap mena de formació inicial universitària específica ni, en general, qualsevol professional que es dediqui a la formació amb persones adultes, sigui formació per al món laboral, ocupacional o contínua, aprenentatge de les llengües o formació a les presons, formació universitària, formació per realitzar tallers culturals o per a la dinamització cultural adulta en el territori. Esbrinar les raons per les quals l'educació infantil o l'educació adolescent exigeixen una preparació universitària prèvia i per què, en canvi, la formació de persones adultes en qualsevol dels seus àmbits i dedicacions professionals no la requereix ens il·lustra el conjunt de judicis previs, estereotips, sobre la formació adulta, que hem abordat en aquest treball: sobre el concepte de persona adulta —que ja ha crescut i no pot créixer més— i la seva capacitat d'aprenentatge —deficient, molt limitada en relació amb els infants—, sobre les formacions en edat adulta —poc importants o innecessàries per a la societat, és una qüestió individual—, sobre els rols en les diferents etapes de la vida —edat per aprendre i edat per treballar—, sobre la importància i la utilitat de la psicopedagogia adulta —el que cal és conèixer la matèria, la forma d'ensenyar-la és molt secundari— que tenen com a conseqüència la manca de formació universitària específica.

Hi ha, en canvi, ofertes que acompanyen el desenvolupament de la tasca formativa adulta un cop iniciada, algunes de força qualitat: formació permanent, postgraus i màsters, seminaris i tallers específics. En poques excepcions són opcionals i sovint només tenen com a valor social afegit els certificats d'assistència, valorats en una societat creditícia.

11. Els tres eixos del model són l'específic, el democràtic i la poètica de la igualtat. El caràcter específic i democràtic significa tot el conjunt de propostes que s'han anat fent partint de la sociologia i la psicologia adulta, amb concrecions organitzatives com ara el fet que els centres han de tenir autonomia per poder contextualitzar l'oferta formativa i articular els diferents programes; que han de tenir un projecte global de centre —operatiu— i treballar per a projectes parcials que el concretin; amb un calendari, horari i ritme d'aprenentatges adaptats a les necessitats dels col·lectius adults; que cal

ampliar els perfils professionals que actuen a la formació bàsica, afavorint, a més, la presència de col·laboradors i talleristes especialment de l'entorn; que s'ha de col·laborar i potenciar des del centre l'establiment de xarxes formatives adultes locals; que els participants en el procés educatiu s'han de poder implicar en el disseny, gestió i organització democràtica de l'oferta.

La poètica de la igualtat ha estat l'altre eix de la proposta de model a cavall amb l'especificitat i la democràcia deliberativa. Suposa una sèrie de requisits: que no es discrimini ningú per nivell d'instrucció, cultura, edat o gènere tant a l'aula com a la resta d'espais de relació del centre, que es faciliti que les persones i col·lectius tradicionalment silenciats prenguin la paraula, que es reconeixin i es valorin els diferents tipus d'intel·ligències i habilitats que posseeixen les persones, que se superi la forta especialització de rols — professor/alumne— a favor d'una comunicació més igualitària i un funcionament més democràtic, que s'encoratgi i que es posin les condicions perquè tothom pugui participar com un més i no inhibir-se del procés deliberatiu refugiant-se en la categoria laboral o en el rol social i finalment que s'intenti que la difusió de l'oferta educativa arribi al “no-públic” habitual a través dels mitjans adients.

Des d'aquesta perspectiva, tant els professionals, com les persones vinculades contractualment amb la institució, com els col·laboradors i col·laboradores i l'espai educatiu com a projecte s'han d'implicar en el desplegament dels principis d'una educació pública i una democràcia deliberativa.

Quadre resum

Bases per a un canvi inèdit

1. La persona adulta és subjecte de formació. L'edat adulta és una etapa dinàmica en el desenvolupament de les capacitats i és proactiva.
2. No hi ha un temps per estudiar i un altre per treballar. L'edat adulta és una etapa d'aprenentatge continuat.
3. La formació bàsica ha de tenir quatre referents: l'adquisició o millora dels coneixements i les habilitats bàsiques, la possibilitat de continuar estudis acadèmics, la resposta a les necessitats bàsiques de col·lectius concrets i l'estudi bàsic dels temes d'interès social de l'entorn en el marc de les dinàmiques locals de formació permanent.
4. Les competències bàsiques, segons els documents internacionals en la seva formulació més consensuada, són vuit: la comunicació en llengua materna; la comunicació en llengües estrangeres; les competències digitals; el càlcul i les competències en matemàtiques, ciències i tecnologia; el sentit d'iniciativa i l'esperit emprenedor; les competències interpersonals, socials i cíviques; el fet d'aprendre a aprendre, i el fet de valorar la importància de l'expressió cultural. La formació bàsica ha de desenvolupar les competències bàsiques.
5. El públic potencial de la formació bàsica és tota la població adulta.
6. Els diferents programes formatius han de poder desenvolupar una organització pròpia, fugint de les adaptacions de les normatives aplicades a l'escolarització d'infants i joves.
7. Els centres i entitats de formació de persones adultes finançats amb recursos públics han de ser institucions públiques, és a dir, han de tenir com a objectiu prioritari donar resposta de qualitat a les demandes i a les necessitats de formació adulta i han de ser paradigmes d'organització democràtica.
8. Els currículums de la formació bàsica són molt diversos, han d'estar centrats en l'aprenentatge, no en l'ensenyament, han de ser funcionals, flexibles i ajustats en el temps.
9. Cal una formació inicial universitària específica per a la formació de persones adultes.
10. Per resumir: els tres eixos del model de la formació bàsica a l'era de la informació són aprenentatges específics i de qualitat, organització democràtica i oferta que fomenti la igualtat d'oportunitats i resultats.

L'era dels municipis

Per acabar aquest treball volem recollir també diverses propostes que s'han anat plantejant al llarg d'aquests anys a l'Estat espanyol i que mantenen la seva vigència. Com s'ha vist, durant els darrers quaranta-cinc anys, amb innegables canvis socials, polítics i administratius, el model de formació bàsica de persones adultes regulats per les administracions educatives ha seguit un curs força immutable, malgrat els intents històrics en sentit renovador dels moviments socials, d'impulsos administratius acotats i de la teoria pedagògica. Està caracteritzat, com hem repetit, per la seva empremta escolar i jeràrquica en l'organització, poca atenció a les necessitats adultes, inespecífic, burocràtic i descontextualitzat. Atesa aquesta situació enquistada, moltes instàncies han començat a plantejar que una renovació en profunditat d'aquest model escolar que, d'acord amb les exigències de la societat de la informació, no és possible, si no hi ha un canvi de terç: l'era municipal.⁵²

El canvi proposat és avalat en positiu per la necessitat de contextualització, per la conveniència de crear xarxes locals amb les altres formacions de persones adultes, posant l'accent en les necessitats adultes i no en els programes escolars en el cas de la formació bàsica i, finalment, està en consonància amb els models europeus de llarga tradició i experiència, que relliguen la formació de persones adultes a l'acció municipal.

Els municipis han assumit moltes responsabilitats en la formació de persones adultes, sovint sense tenir competències explícites. Montserrat Casamitjana subratlla aquesta participació dels municipis en l'educació permanent en un article sobre els Plans Locals d'Educació Permanent, els seus objectius, orientacions, fonaments i metodologia d'implantació, que impulsa la Diputació de Barcelona:

«Sense tenir-ne explícitament la competència, els ajuntaments han exercit durant anys la competència real de donar resposta i atendre les demandes i les necessitats formatives de la ciutadania.

Les administracions locals han endegat programes formatius orientats al món del treball, ja sigui per a joves, per a dones, o per a col·lectius determinats; han creat escoles de persones adultes amb la voluntat de col·laborar amb la xarxa tradicional existent; i en moltes ocasions, tot plegat, s'ha portat a terme en col·laboració amb altres serveis municipals i amb tots els recursos disponibles al territori.

D'altra banda, l'oferta municipal de tallers, activitats, cursos i cursets a cavall entre cultura i educació és d'un abast considerable i amb força èxit de participació. Des de l'Administració local s'ha anat donant resposta a allò que fa temps que s'anunciava: que cada vegada més, les persones participàrem de manera regular en activitats formatives vinculades a afeccions, creixement personal, desenvolupament de capacitats artístiques, ús del temps de lleure de manera col·lectiva, necessitat d'introduir-se a les possibilitats que obren les tecnologies de la informació i la comunicació o aprenentatge d'idiomes.

Els ajuntaments, doncs, han anat desenvolupant i fent realitat l'educació permanent, creant equipaments i disposant-hi recursos. Tanmateix, encara ara, pocs definiran que tot aquest conjunt d'actuacions dels municipis responguin a una política d'educació permanent i, possiblement, ni s'identificarà amb l'educació permanent. Sovint, el terme

⁵² Podríem dir que en aquesta línia de replantejar i ampliar les competències municipals s'adscriu de forma molt incipient, però dinàmica l'Acord marc de col·laboració entre el Departament d'Educació i Universitats, l'Associació Catalana de Municipis i Comarques i la Federació de Municipis de Catalunya en matèria de planificació de la formació de persones adultes signat a Catalunya el maig de 2006.

educació permanent o educació al llarg de la vida s'associa i es redueix a la tradició de les escoles de persones adultes.»⁵³

Si ens centrem en la formació bàsica, moltes de les ofertes educatives que corresponen als centres de formació de persones adultes gestionats per l'Administració educativa, com l'aprenentatge de la llengua o llengües pròpies de la comunitat la informàtica a nivell d'usuari, les llengües estrangeres o l'alfabetització, han estat sovint assumides pels ajuntaments directament o donant suport a entitats presents al municipi. Però, a més, un concepte no rutinari i actualitzat de les competències bàsiques segons els organismes internacionals arribaria a la conclusió que s'han endegat molts cursos i tallers en equipaments i sota la responsabilitat municipal que respondrien al marc conceptual de la formació bàsica, com el coneixement dels drets i deures del ciutadà, coneixement de l'entorn i els seus serveis, aproximació a un consum responsable, respecte al medi ambient i reciclatge, desenvolupament de la convivència, iniciació a la música o a les arts plàstiques, introducció a l'associacionisme, etc.

Amb tot, una assumpció de responsabilitats per part dels ens locals en matèria de formació bàsica de persones adultes de més ampli abast hauria d'anar acompanyada d'una redistribució de competències i finançament entre el govern central, regional o nacional, les administracions locals⁵⁴ i els centres i entitats de formació de persones adultes. Però si ampliem el angle focal a tota la formació de persones adultes, no solament a la formació bàsica, i si un element clau del canvi de model que estem defensant és centrar la formació de persones adultes en el subjecte adult i les seves necessitats, es fa imprescindible un treball en xarxa des dels diferents departaments, institucions i entitats implicades.

Fins ara la formació de persones adultes s'ha treballat sectorialment, en funció de la matèria a impartir, amb diferents adscripcions administratives que trameten lògicament la seva sectorialització a les actuacions locals: formació pel món laboral, Departament/Ministeri de Treball; formació bàsica, Educació; formació a les presons, Justícia; capacitat agrícola, Agricultura; formació del voluntariat o informàtica, Acció Social, etc. Per raons òbvies de proximitat i abast el treball coordinat entre els diferents sectors és i ha estat més factible en els ens locals, però seria imprescindible també entre els departaments de "l'Administració central"

Per aquesta raó, fa molts anys⁵⁵ que es reivindica la creació d'un **Institut d'Educació Permanent** o qualsevol altra entitat creada per les administracions centrals que tingui un caire transversal a) amb la tasca de coordinació interdepartamental, promoció i dinamització de la formació de persones adultes, b) com a interlocutor en les relacions amb els ens locals, per potenciar i col·laborar en l'elaboració dels plans locals d'educació permanent tant d'àmbit municipal com d'àmbit supramunicipal, c) per establir convenis estables de col·laboració amb les entitats sense ànim de lucre que en l'actualitat estan desenvolupant diferents projectes formatius i que sovint realitzen un servei públic i d) per regular els ensenyaments amb persones adultes que realitzen els centres privats (acadèmies)

⁵³ CASAMITJANA, M. «El suport municipal de la diputació de Barcelona en educació permanent: els plans locals d'educació permanent». *Quaderns d'Educació Contínua*, 2008, núm. 18, pàg. 15 [Xàtiva: Centre de Recursos i Educació Contínua].

⁵⁴ Segons la mida dels municipis l'assumpció de competències se centrarà en l'actuació d'un municipi, d'un districte o una mancomunitat de municipis.

⁵⁵ Ens fem ressò en aquest treball de les propostes de *Debats 9 de l'Aula Provença: la formació de persones adultes a Catalunya: propostes per afavorir la participació i evitar la desigualtat*, 2005, Fundació Jaume Bofill, pàg. 73-77.

Funcions de l'Institut d'Educació Permanent

- * Establir els objectius generals que cal assolir en la formació de persones adultes.
- * Vetllar per l'equilibri territorial, mantenint o completant la distribució d'equipaments i programes formatius, tenint en compte els diversos agents i les entitats sense ànim de lucre que portin a terme tasques formatives al territori.
- * Establir els criteris, fer-ne el seguiment i avaluar els indicadors de qualitat exigibles als centres i als programes formatius.
- * Crear i/o mantenir centres de recursos específics i integrats en educació de persones adultes.
- * Potenciar i obrir noves línies d'investigació amb les universitats sobre les competències bàsiques i transversals necessàries a la societat de la informació.
- * Col·laborar amb les universitats catalanes en la creació d'una oferta formativa i d'habilitacions específiques per a tots aquells professionals que vulguin accedir als diferents programes d'educació de persones adultes en qualsevol dels seus àmbits.
- * Vetllar per a la formació permanent dels formadors i formadores de tots els programes descrits.
- * Impulsar la legislació específica i, especialment, establir el marc legal de distribució de competències entre aquests organismes i els organismes directors dels plans locals de formació permanent impulsats des de les administracions locals.

El paper de les administracions locals

L'eix competencial dels municipis rau en **l'elaboració i el desenvolupament de plans o xarxes locals** o en la col·laboració en plans o xarxes supramunicipals quan escau. Per tant, totes les institucions culturals i formatives finançades amb fons públics haurien de tenir, progressivament, dependència funcional del municipi.

En aquesta línia, les **funcions i responsabilitats** que haurien d'assumir les corporacions locals serien:

- * Posar a disposició i manteniment dels equipaments destinats a les diferents ofertes formatives.
- * Detectar, a través de mecanismes adients, les necessitats formatives adultes presents al territori i la seva projecció.

- * Establir plans locals d'educació permanent que donin resposta a les necessitats formatives detectades de la població adulta i que coordinin i complementin les actuacions de tots aquells centres i programes del territori que reben finançament públic (centres de formació ocupacional, bàsica, cultural, centres cívics, aules culturals, entitats sense finalitat de lucre amb finançament públic, etc.). El pla local haurà de prioritzar per llei els sectors de la població adulta amb menys nivell d'instrucció i/o amb risc de caure en l'anomenat analfabetisme digital.
- * Obrir canals de col·laboració amb les entitats privades i les empreses que duen a terme formació de persones adultes en qualsevol dels seus àmbits.
- * Aprovar els projectes dels centres, aules o entitats de formació d'adults, per al finançament municipal o per sol·licitar finançament autonòmic.
- * Distribuir els pressupostos de subvencions sol·licitats pel municipi i destinats a les entitats de formació de persones adultes sense finalitat de lucre.

Val la pena recordar també que qualsevol augment de competències municipals ha d'anar acompanyat de l'increment de recursos per fer-les viables. Més càrrega competencial sense assignació de recursos trobaria una lògica resistència municipal.

El centres i aules de formació d'adults⁵⁶

L'organització i funcionament els hauria de permetre esdevenir part de l'equip de professionals que col·laboren i participen amb el municipi per al desenvolupament dels plans locals de formació permanent.

Una vegada dissenyat i consensuat el pla local de formació permanent, desenvolupar-li i fer-lo funcionar hauria de ser una responsabilitat municipal. En aquest sentit, i per tal d'evitar l'aïllament dels diferents equips de professionals que hi intervinguin, el centre o aula de formació d'adults hauria de gaudir d'una dependència funcional de l'òrgan director i gestor del pla.

En aquest marc l'autonomia dels centres caldria que s'entengués com la capacitat de poder tenir projectes propis, sempre que no entrin en contradicció amb el desenvolupament del pla local de formació permanent, finançats per entitats i institucions públiques i privades i contractar personal per dur-los a terme.

Finalment, i atès que les persones adultes participants en els diversos processos formatius han de ser subjectes actius de la seva formació, caldrà que s'arbitrin fórmules d'organització que els permetin prendre decisions sobre els projectes i la marxa del centre, conjuntament amb els professionals, els representants del pla local i les entitats de l'entorn.

⁵⁶ Recordem que considerem centres i aules de formació bàsica de persones adultes totes les que realitzen un servei públic, tant si estan gestionades directament per les administracions públiques com si depenen d'entitats privades, sempre que tinguin els objectius i les característiques que hem atribuït a un «servei públic», en qualsevol de les dues instàncies.

ANNEX

L'educació de persones adultes al País Valencià, les Illes Balears i Catalunya

Tal com es deia a la Introducció hem reunit en aquest annex quatre treballs curts sobre la situació actual de l'educació de persones adultes al País Valencià les Illes i Catalunya. El de les Illes Balears consta d'un escrit des de Menorca i d'un altre des de Palma de Mallorca. El de Menorca aporta una perspectiva general sobre el moment, la legislació i el model de formació de persones adultes a les illes, molt semblant al de tot l'Estat Espanyol i el segon aporta l'experiència concreta d'Aula Cultural, una entitat sense finalitat de lucre amb una forta implantació a la Ciutat de Palma. Amb aquest darrer document volem recordar la important tasca de formació bàsica que estan realitzant moltes entitats ciutadanes, amb mínim suport públic i poc reconeixement social.

BASTIMENTS ENCREUATS: una contextualització de l'educació de persones adultes al País Valencià⁵⁷.

Agustí Pascual Cabo
José Beltrán Llavador
Universitat de València

El proper any s'acompliran 25 anys des de la creació del Programa per a l'Animació i Promoció de l'Educació Permanent d'Adults al País Valencià mitjançant el Decret 7/1985 de 28 de gener. És, doncs, un moment oportú per tal de fer una revisió d'allò que era i es pretenia i allò que és i ha esdevingut l'Educació de Persones Adultes (EA). Ara bé, fer un balanç ajustat de la situació actual de l'EA al País Valencià en poques pàgines resulta una tasca possible però només si reconeixem la parcialitat del resultat, tant per l'espai disponible com pel període de temps abastit en aquesta revisió. Des d'aquesta consideració realitzarem una contextualització aproximativa.

No ens agradaria, però, quedar-nos amb una simple descripció sinó també aportar elements per a una anàlisi crítica d'aquesta contextualització. Utilitzar metafòricament els bastiments encreuats de l'EA és sotjar la permanent provisionalitat que comporten els projectes socioculturals com els que ens ocupa. Aquests bastiments són com un puzzle que hem de construir atenent a les nostres realitats, a les nostres teories implícites i, evidentment, a les nostres pràctiques que es desenvolupen als centres d'EA. Però la construcció i reconstrucció dels bastiments se sustenten en unes finalitats polítiques i en unes mesures administratives que els permeten creuar-se i afermar aquelles pràctiques. Des d'aquesta vessant mostrarem com la falta d'una orientació política o, millor dit, una determinada traducció política no sustenta i uneix adequadament els bastiments. Encara que s'ha regulat l'EA per moltes Lleis i

⁵⁷ Per a la construcció del present document hem considerat altres publicacions anteriors com ara: José Beltrán: "25 anys d'Educació de Persones Adultes al País Valencià: algunes claus de comprensió sociològiques", (*Papers d'Educació de Persones Adultes*, 2003), "L'educació de persones adultes al País Valencià: un ben escàs", (*Papers d'Educació de Persones Adultes*, 1999, pp. 13-15). Agustí Pascual: "Polítiques i pràctiques del Graduat en Educació Secundària per a l'Educació de Persones Adultes al País Valencià", (*Papers d'Educació de Persones Adultes*, n. 54, 2007, pp. 15-18).

normatives posteriors, aquestes no transformen ni les pràctiques ni el propi projecte si no aporta les condicions per mantenir els bastiments.

El començament del Programa per a l'Animació i Promoció de l'EA, als anys vuitanta amb un govern socialista, significà un canvi de sensibilitat pública sobre la tasca iniciada en el teixit social. Aportà línies de política educativa, de modernització social, que es plasmaren en documents de reflexió pedagògica i curricular. Cal destacar que, una dècada després de la creació d'aquest Programa, s'aprovà la Llei 1/95 sobre la Formació de Persones Adultes. La Llei va ser el resultat d'una dialèctica social entre els agents que hi participaren en el projecte (associacions d'alumnat, administració, sindicats, docents...) i suposà la culminació reivindicativa d'un moviment social i educatiu que s'havia iniciat al final de la dictadura franquista i que tenia com a iniciadors l'associacionisme veïnal i els municipis. Amb les limitacions que implicà aquell debat, cal reconèixer el procés democràtic que significà aquella iniciativa popular. Però el pas del govern socialista a un govern conservador, que ja havia mostrat el seu escepticisme respecte a la Llei a l'abstindre's, simbolitzà un canvi de direcció. Tot i que la Llei no esgota tota l'EA, representa la voluntat de canvi, de reconeixement social i d'aposta del futur d'aquest àmbit sociocultural i educatiu.

1. Què és allò que passa a l'EA del País Valencià: la necessària modernització

La Llei de 1995 donà lloc a tantes expectatives com frustracions. Si ens atenem al document elaborat per la Mesa dels Agents Socials sobre la situació de la Formació de Persones Adultes (FPA) al País Valencià de gener de 2004⁵⁸, ens trobem amb les següents valoracions: "Ja han passat nou anys des de l'aprovació de la Llei 1/95, de 20 de gener, i si es realitza una anàlisi de la situació, les dades no poden ser més indignes i humiliants per a la societat valenciana, a més a més d'indicatives dels compromisos i responsabilitats de la Generalitat Valenciana respecte a la FPA. Per una banda, es constata que aquells aspectes més progressistes, més dinamitzadors de les relacions socials; aquells que potencien la coordinació de les institucions i els que establien el marc de possibles actuacions integrades i integrals i la resposta adequada a les necessitats reals dels territoris i a les demandes de les persones – plans i consells territorials, així com la participació de les persones adultes i de les seues agències en la planificació de les iniciatives– han quedat soterrats pel govern del PP, el qual ha desenvolupat una política d'incompliments". Així, el mateix document, realitza un recull d'aquests incompliments, d'acord amb la pròpia Llei 1/95:

- S'obvia la necessitat del Conveni General Multilateral que reordene i fixe les competències, les relacions i la contribució de la Generalitat i les entitats locals en el finançament de l'EA així com l'establiment d'un marc estable que signifiqui la potenciació i garantia del dret a l'educació i formació de persones adultes.
- Les ajudes a les entitats locals han sofert un greu retrocés durant els darrers anys.
- No s'ha avançat en la integració de l'EA en els subsistemes de la Formació Professional, ni tampoc, tal com proposa la Llei, en els altres àmbits implicats com són les conselleries d'Ocupació i de Benestar Social. Des d'aquesta vessant, els programes formatius, no s'han desenvolupat i és possiblement el gran dèficit de l'EA com a projecte sociocultural.

⁵⁸ Informe sobre la situació de la Formació de Persones Adultes al País Valencià. Alacant, 23 de gener de 2004. Hem tractat de recollir resumidament tot allò que s'exposa però amb modificacions i matisacions.

- Hi ha mancances d'iniciatives polítiques en la línia de fomentar la constitució de consells territorials i l'elaboració de plans locals.
- S'ha elaborat, per part de la Comissió Interdepartamental, el Pla General d'Actuacions per a la FPA, però només és una fotografia fixa d'allò que es fa sense prospectiva i sense planificació de futur així com sense adscripció de recursos i establiment d'un pla de finançament. S'ha presentat al ple del Consell de FPA però de manera formal i sense que es produïra un debat sobre el caràcter estratègic d'aquest àmbit educatiu i social per a la societat valenciana.
- Per altra banda, cal apuntar la situació dels centres d'EA, la qual queda palesa en:
 - o Infraestructures dolentíssimes i totalment inadequades.
 - o La creació dels centres, la dotació de professorat, l'adequació de les plantilles, el concurs per proveir les vacants (només s'ha realitzat les de primària però sense considerar l'especificitat de la seua formació), l'establiment de equips multiprofessionals... està totalment estancada.
- Com a novetat, cal assenyalar la implantació del Graduat en Educació Secundària en els centres d'EA però que ha estat impregnada d'improvisacions i cal dir que la planificació en tot allò que es refereix a la política de personal ha estat caòtica: continuen havent-ne massa contractes a temps parcial, moltes itineràncies i pertinença a diversos claustres que està significant un desgavell educatiu i organitzatiu; la formació específica d'aquest professorat no s'ha enllestit i ha generat greus disfuncions en l'organització i gestió dels ensenyaments... Tot això afecta de manera negativa al desplegament dels diferents programes formatius i, també, a la qualitat dels mateixos i a les possibilitats que la ciutadania valenciana troba en ells.
- Es requereix d'una normativa sobre el funcionament dels centres que considere l'especificitat d'aquest àmbit i no tracte d'imitar l'escolarisme.⁵⁹
- A més cal incidir en la necessitat de recursos com ara: personal d'administració i serveis, equips i paquets informàtics per a la gestió, xarxes d'accés a internet, una adequada dotació econòmica d'acord amb el nombre d'unitats i matrícula, manteniment i adequació de les infraestructures...
- I per últim, però no per lloc d'importància, caldria fer referència a la necessitat d'una formació específica i permanent dels professionals que treballen en aquest camp i, com no, a la importància de les investigacions que es desenvolupen. Les poques investigacions i la falta de sensibilització de la institució universitària mostren també el valor social que se li atorga a l'EA.

En aquest procés de dilació contínua, de permanent impermanència, de provisionalitat dilatada, el professorat ha passat del desencant al desconcert i, d'aquest, a la resignació. Bona part del professorat, per altra part, no ha deixat de realitzar una tasca callada, en la major part anònima, de canvis valuosos a través d'iniciatives plurals com la publicació de materials curriculars, projectes d'innovació, seminaris i grups de treball, iniciatives comunitàries en l'àmbit rural, tasques d'investigació vinculades o no amb la universitat, cooperació amb ONGs per a l'acollida i l'ensenyament

⁵⁹ Amb tots els respectes, la proposta de Reglament Orgànic i Funcional dels centres de Formació de Persones Adultes realitzada per la Mesa dels Agents Socials sembla, en molts apartats, una rèplica dels ROFs de primària i secundària, tot i que cal considerar positivament (sobretot el títol VI sobre els drets i la participació) l'avanç que suposa respecte del que hi ha actualment.

d'immigrants... Si aquesta tasca és callada no és per voluntat dels protagonistes, que desitgen conèixer i contrastar el seu treball, sinó per la falta de projecció i d'aposta institucional.⁶⁰ Si fa alguns anys definíem la situació de l'EA al País Valencià com un ben escàs, podem mantenir bàsicament la mateixa afirmació.

2. Sobre el públic de l'EA i el desenvolupament dels programes formatius⁶¹: el procés de legitimació

Els treballs d'investigació dels anys noranta ja no s'ajusten a una realitat cada vegada més canviant, socialment i culturalment, als centres d'EA. Així, si considerem qüestions com ara: 1) Quin és el públic de l'EA?; 2) Com els canvis socioculturals afecten al sistema de necessitats i d'interessos dels subjectes i dels col·lectius?; 3) Com les prescripcions normatives promouen la participació en l'EA?; 4) Quins són els motius i les metes que porten al públic a participar en activitats de l'EA?; 5) Quina incidència tenen les variables de classe social, gènere, edat, estat civil, situació familiar, lloc de residència, situació laboral, ingressos, autoimatge, nivells educatius, experiència escolar... per a la participació del públic en l'EA? Atenent a aquestes

⁶⁰ No obstant això, cal considerar el treball que està realitzant el Centre de Recursos i Educació Contínua de la Diputació de València a través de les publicacions i la revista "Quaderns d'Educació Contínua" així com el treball, no reconegut, de les coordinacions comarcals i locals dels Centres d'EA.

⁶¹ A més de la Llei 1/95 de la Formació de Persones Adultes, farem menció al DECRET 220/1999, de 23 de novembre, del Govern Valencià, pel qual es regulen els programes formatius de la Llei 1/1995, de 20 de gener, de la Generalitat Valenciana, de formació de persones adultes, i s'estableix el currículum dels programes d'alfabetització i programes per a adquirir i actualitzar la formació bàsica de les persones adultes fins a l'obtenció del títol de Graduat en Educació Secundària, a la Comunitat Valenciana. (DOGV, 3.638). I també a l'ORDRE de 14 de juny de 2000, de la Conselleria de Cultura i Educació, per la qual es regula la implantació dels programes formatius dirigits a la formació de persones adultes establits en els annexos I i III del Decret 220/1999, de 23 de novembre, del Govern Valencià, i per la qual es dicten instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres públics de formació de persones adultes de la Comunitat Valenciana. (DOGV, 3.781)

PROGRAMES FORMATIUS LLEI 1/95. TÍTOL II. ARTICLE CINQUÈ

- A. Programes d'alfabetització i programes per a adquirir i actualitzar la formació bàsica
- B. Programes que faciliten a les persones adultes la participació i l'obtenció de titulacions que possibiliten l'accés al món del treball i als diferents nivells educatius, mitjançant modalitats, organitzacions i metodologies adaptades a les característiques de l'aprenentatge de les persones adultes.
- C. Programes per a promoure el coneixement de la realitat valenciana en tots els seus aspectes i, de manera específica, en tot allò que es relaciona amb la llengua i la cultura.
- D. Programes per a la preparació de l'ingrés de les persones adultes a la universitat, mitjançant la superació d'una prova específica.
- E. Programes que promouen el desenvolupament de la igualtat d'oportunitats, la superació de tot tipus de discriminacions, la participació sociocultural i laboral i la formació mediambiental.
- F. Programes de formació ocupacional que, responen als objectius i a les finalitats d'aquesta llei, afavoresquen l'orientació, la promoció i la inserció laboral, i el desenvolupament d'iniciatives formatives que fomenten l'ocupació.
- G. Programes d'iniciació al treball, d'actualització i reconversió de les professions.
- H. Programes socials d'integració d'immigrants i de minories ètniques que desenvolupen la cohesió social i també programes socials dirigits a persones amb dificultats subjectives de contractació.
- I. Programes que afavoresquen la integració en la societat de les persones amb minusvalideses físiques i psíquiques, la seua possibilitat de formació i el seu desenvolupament professional que promoga l'accés al món del treball.
- J. Programes que orienten i preparen per a viure el temps d'esbarjo d'una forma creativa.
- K. Altres programes que contribueixen a la consecució dels objectius assenyalats en l'article 3 d'aquesta llei.

qüestions, podem plantejar com a *hipòtesi*⁶² de treball que la composició del públic que assisteix a l'EA ha variat des de la incorporació i el desplegament dels programes formatius de la Llei de formació de persones adultes (1/95)⁶³. A continuació realitzarem, una aproximació a les tendències sobre la composició del públic de l'EA.

Podem observar que, a partir de l'última dècada, les necessitats, les demandes i fins i tot les aspiracions del públic participant han anat evolucionant i canviant als Centres d'EA. Cada vegada més, el públic amb estudis participa més de les activitats, programes i projectes de l'EA. La demanda de consumir cultura i educació contínua, i sobretot d'acreditacions, fan que "l'*ethos* de la classe mitjana" (mimetisme dels comportaments, gustos i estils de vida) s'insereixca en l'oferta i la demanda dels centres. Malauradament la població més desfavorida socialment i laboralment es retrau en la seua participació, segurament perquè les necessitats quotidianes més bàsiques (treball, alimentació, residència...) no estan cobertes i no consideren que des de l'EA puguin aportar-los solucions (falta de desenvolupament de programes de formació ocupacional que... afavoresquen l'orientació, la promoció i la inserció laboral i el desenvolupament d'iniciatives formatives que fomenten l'ocupació).

La complexitat de motius, desitjos, intencions, sentiments, percepcions... però també de la multitud de pressions i condicionants possibiliten o dificulten la realització dels projectes personals que poden passar per la participació en els programes formatius de l'EA. Només des de la superació de *l'imaginari social*, que considera que els centres d'EA són llocs per a públic *analfabet* i de *dones*, canviarà d'acord amb el desenvolupament i les transformacions socials. Aquest imaginari també s'ha concretat en allò instituint en l'organització i el desenvolupament dels currícula dels centres, a través de la funció compensatòria, segona oportunitat acadèmica, de l'EA. Les garanties sobre els drets educatius són substituïdes, per l'administració autonòmica, per la llibertat del mercat en lloc de promoure polítiques d'igualtat d'oportunitats. En altres paraules, tot allò que té a veure amb l'augment i la qualitat de la democràcia (anàlisi crítica de les realitats, potenciar la imaginació i les alternatives, promoure el desenvolupament integral de la persona, participació en xarxes socials, l'associacionisme, estimulació dels espais culturals i... les ciutats educatives) és substituït per la lliure competència del mercat, pels mecanismes més perversos de creació de necessitats (residència, cotxes, estils de vida, línia corporal...). Com deia en una entrevista José Luís Sampedro en fer dels *diners* el centre de l'univers, el Déu, el centre de les nostres vides, ens fan sentir i pensar irracionalment i, perquè no dir-ho, irresponsablement.

La penetració de la lògica del mercat en les demandes i les ofertes educatives de l'EA ens aproxima a la creació de falses necessitats (personals i col·lectives) en tant que els interessos de desenvolupament "integral" de la persona i d'una "forta" societat democràtica se subordinen a aquelles falses necessitats. Els mecanismes de dominació i creació de necessitats pel mercat actua fortament en els desitjos i en les exigències a les administracions per satisfer-los. La qual cosa planteja l'obligatorietat de reflexió crítica, individualment i col·lectivament, sobre quines són les necessitats de les persones adultes en una societat classista, on els rics s'identifiquen globalment i el pobres resten identificats particularment.

La prioritització de programes formatius, que atenguen aquests interessos, malauradament estan normativitzats mitjançant una "ordre" de prelació que qüestiona

⁶² Hipòtesi que es desenvolupa més extensament en la ponència d'Agustí Pascual en la Universitat Internacional de Gandia a l'estiu de 2006: "La praxi de l'Educació de Persones Adultes al País Valencià."

⁶³ Cal fer especial menció a la investigació de Teresa Hermoso Villalba (1999): *Necesidades y motivos de participación de las personas adultas en educación formal: un estudio en los centros públicos de educación de adultos de Valencia*, València, Universitat de València.

qualsevol intent d'autonomia pedagògica dels centres en la realització de projectes político-pedagògics en què s'estudien i s'analitzen els interessos socials del context dels centres o territoris. És pot comprovar quan en l'Ordre de 14 de juny de 2000, (article sisé 8 punt 6), distribueix l'horari lectiu al professorat en què dona prioritat a tots els cicles i nivells de la Formació Bàsica de Persones Adultes i la resta de programes resten emmarcats en un ordre que pot no coincidir amb les necessitats i interessos del context social, cultural i educatiu del centre. Com a exemple podríem dir que els cursos per a immigrants orientats al coneixement de les llengües oficials apareix en el tercer lloc, quan potser siguen igual o més prioritaris en uns "espais" socials i en un "temps" que en altres. Resulta significatiu que els programes de formació ocupacional i contínua i d'iniciació per al treball, d'actualització i reconversió de les professions (programes F i G de la llei 1/95 i del decret 220/1999) ni tan sols apareixen. L'aprenentatge d'idiomes l'incorporen al programa J (viure el temps d'esbarjo) en lloc d'incloure'l al programa E (participació sociocultural i laboral). [vide nota 5]. El reglament administratiu no compta amb la vessant laboral i pel que fa a la cultural i social queda relegada a l'àmbit o camp de l'educació o millor dit a "l'escolarisme"⁶⁴ compensatori. En la mateixa línia, les finalitats "emancipadores" (d'igualtat, solidaritat, participació, pluralisme...) resten minvades i constrenyides dintre de les pròpies contradiccions entre discursos i realitats.

3. El Graduat en Educació Secundària (GES) a l'EA: una funció d'adaptació

Cal fer menció particular al desenvolupament del GES que, a través del Decret i de l'Ordre, està determinant, en la pràctica, una organització dels Centres fonamentada en departaments estancs de camps de coneixements, en nivells i cicles acadèmics i no tant, des d'una vessant d'un *currículum constituent*, que ens reclama l'EA com a projecte. El currículum, com a principi organitzador, no només són les concrecions prescriptives sinó fonamentalment el desenvolupament dels programes formatius i les connexions, les validacions, les transferències que ens reclamen els "coneixements socials". Sembla com si el desenvolupament dels aprenentatges "cognoscitius" individuals hagueren de rebutjar l'aprenentatge de les "solidaritats" i, fins i tot, estigueren en contradicció. Només des de la recerca de reestructurar curricularment l'Educació Bàsica de Persones Adultes, mitjançant el reconeixement i la integració de qualsevol Programa Formatiu, permetrà una comunicació més fluïda i permeable a les transformacions curriculars necessàries. En aquest sentit, el reconeixement de l'experiència personal i laboral a efectes curriculars d'educació o formació bàsica i, fins i tot, del currículum dels cicles de la Formació Professional, hauria d'esdevindre's en una valoració i validació dintre de la pròpia formació personal.

Cal reconèixer que l'actual títol de GES per a persones adultes al País Valencià no té *un valor socialment reconegut*. Només hem de fixar-nos en el requisit per a treballar en les administracions o empreses, quan es demana el títol de GES o "equivalent". L'etapa educativa única (Cicle I i Cicle II) de l'Educació Bàsica de Persones Adultes és usada "intencionadament" per mantenir un "doble requisit acadèmic" (per una banda, el certificat de Cicle I de Formació Bàsica de Persones Adultes que teòricament és equivalent a l'antic Graduat Escolar d'Educació General Bàsica i, per altra, el títol corresponent al Cicle II, el de Graduat en Educació Secundària) en el qual la "plena ocupació" és l'objecte i l'objectiu del valor sociolaboral, el qual se supedita a d'altres. Podríem afirmar que, malauradament, cada vegada que s'avança en noves certificacions i titulacions acreditatives s'amplien les desigualtats acadèmiques entre les persones i entre classes socials. Aquella idea força del principi de comprensivitat

⁶⁴ Beltrán, F. (1990): "Escolarismo, control y declive de la política en educación de personas adultas", *Educación y sociedad*, n. 12, pp. 81-96.

d'una "bona educació i un món millor per a tots"⁶⁵ resta minvada pels valors de fragmentació i de l'individualisme de la cultura dels centres d'EA.

Les proves lliures de GES, estan perjudicant les pràctiques de l'EA ja que les persones busquen "ràpidament", a l'igual que les transformacions que experimenten socialment, l'obtenció d'acreditacions. El procés d'aprenentatge i d'ensenyament entra en una dinàmica de "mercat". Entrar en la carrera d'aconseguir aprovar, "un a un", els mòduls del GES, tant per via de les proves lliures o assistint presencialment o a distància als cursos dels centres de l'EA. En definitiva, s'ha perdut aquella valoració social que suposava aprendre a poc a poc i es valorava l'aprenentatge en tota la seua dimensió personal i social. Encara que haurem de reconèixer que l'estructuració del GES (Cicle II) amb deu mòduls resulta, si més no, un entrebanc i un element de desmotivació.

Ens resulta comprensible ara que, algunes companyes i companys de centres d'EA, abans de la incorporació del GES, preferien no estar en la xarxa d'incorporació plena del GES (Cicle II). Tal com s'ha demostrat, el treball en Cicle I i en la resta de Programes Formatius, que la Llei 1/95 estableix, s'apropa a aquella EA com a projecte sociocultural i comunitari que molts centres volen i desitgen desenvolupar. Les persones matriculades i que segueixen cursos en allò que anomenem Altres Programes Formatius han estat els "sustentadors" del projecte de l'EA.

Resulta extremadament preocupant que la "normativa" de la Llei 1/95, les seues "virtuts", reste menyspreada durant tants anys. L'interés i la necessitat d'una EA que implemente la societat civil ha de treballar en el discurs pedagògic-polític que reprene constantment aquelles idees i les re-situe en allò públic, fins i tot les de Graduat en Educació Secundària. Es tracta de no sentir-nos fracassats davant d'unes polítiques i unes pràctiques que ens endinsen en la des-orientació, la des-motivació i la rutinització.

El públic de l'EA passa a ser un client, un consumidor del mercat, al qual cal oferir-li tot allò que necessita. Els col·lectius més desafavorits socialment (els qui menys necessitats creades tenen respecte de la formació) s'aparten cada vegada més d'una educació i d'una cultura, contradictòriament pública i gratuïta, que s'apropa a les capes de la població amb més nivell acadèmic i possibilitats econòmiques. La tendència a promoure cursos per a la població de classe mitjana insereix als centres públics d'EA en les demandes del mercat i deixa d'oferir cursos d'interés per al desenvolupament personal i el desenvolupament de les societats democràtiques. Les necessitats del mercat, les rendibilitats, els valors de l'eficàcia... desplacen les finalitats emancipadores de solidaritat, participació democràtica i d'igualtat, de reflexió crítica...

Per altra part, al limitar les funcions socials dels centres públics a la funció compensatòria i de segona oportunitat es reforça l'imaginari, abans esmentat, segons el qual l'EA són centres on van les persones (majoritàriament dones) amb baixos nivells econòmics i culturals. Es posa fre a l'expansió de l'EA pública i promou el desenvolupament i el prestigi de les acadèmies privades. En promoure la privatització d'algunes de les seues activitats legitimen les polítiques neoliberals en lloc d'enllestir accions col·lectives de reivindicació d'una política garantista i democràtica de l'EA, d'igualtat d'oportunitats per a tots i no només de llibertats d'elecció per a uns pocs.

Els discursos i les pràctiques institucions generen tensions i conflictes que resten modificats per aquell imaginari i per la vida organitzativa de cada centre. Per tant, cal desenvolupar i ampliar els estudis sobre el públic que participa i que no participa en activitats d'EA al País Valencià, quines són les històries de vida, els recursos existents,

⁶⁵ Beltrán, F. (2006): *La gestión escolar de los cambios del currículum en la enseñanza secundaria*. Argentina, Miño y Dávila, p. 323.

relacions o correlacions entre canvis de la societat i demandes dels ciutadans, problemes sobre aprenentatge de les persones adultes, elaboració de projectes curriculars sobre necessitats i interessos...

En els tres apartats anteriors hem vist una certa evolució de l'educació de persones adultes. Al País Valencià adopta manifestacions singulars que s'esdevenen del context. Segurament l'evolució serà semblant en altres territoris de l'estat i fins i tot més enllà. En 25 anys hem passat d'un projecte educatiu i social de modernització (canvi i transformació social) a un projecte de legitimació del consum educatiu (èmfasi en les demandes més que en les autèntiques necessitats), i finalment a un projecte d'adaptació (ajustament estructural de la provisió educativa i d'acreditacions) al mercat educatiu. La xarxa de centres amb què començà l'EA al PV cal que es transforme en una xarxa d'espais formatius plurals, si no volem que l'objectiu de l'educació al llarg de la vida quede traduït com escolarització al llarg de la vida.

Encara que no hi ha receptes per a restituir a l'EA el valor que li correspon –tant com vulguem concedir-li– potser hauríem de començar a reavaluar els seus efectius, és a dir, apreciar allò que té de més valuós en tant que projecte social i cultural emancipador. Fer de l'EA al País Valencià un projecte cultural i social comunitari suposa considerar-la una eina de progrés i de transformació individual i col·lectiva, a més de generadora d'integració i cohesió en la consciència social. Com ens deia Freire, hem de sentir, emocionar-nos, somniar, però també hem de canviar la manera de racionalitzar, perquè allò impossible i allò incomprensible es transformen en allò possible, en allò comprensible i, en definitiva, en allò real. A aquesta tasca no podem renunciar perquè renunciariem a la nostra identitat com a persones.

LA FORMACIÓ BÀSICA DE PERSONES ADULTES A LES ILLES BALEARS

Marc Genestar, Ciutadella,
Menorca
genestar@pangea.org

A les Illes Balears tenim les competències educatives des de 1998. A partir d'aquest any, aproximadament, es quan deixa d'estar vigent per a l'educació d'adults, la legislació educativa de 1970 i es comença aplicar la LOGSE o la LOCE, dues lleis generals que al cap a i a la fi deien el mateix referent a l'educació de les persones adultes. Si la Llei General d'Educació de 1970 va donar lloc a unes escoles d'adults molt academicistes això es reforçà encara molt més amb la LOGSE i la LOCE.

A les Illes Balears, abans de 1998, tot i que es depenia directament de Madrid es va implantar experimentalment una formació bàsica amb un tímid desenvolupament de l'optativitat que va desaparèixer per complert al implantar-se la LOGSE i la LOCE. Tanmateix durant la dècada que hem tingut competències educatives a les Illes hem avançat en la creació de centres i en la creació de places de professors, però s'ha accedit a les places a través del concurs general de trasllats sense cap tipus de formació específica. A la pràctica això ha estat una normalització de l'educació d'adults a base de que cada vegada més els centres d'adults es semblin més als instituts i les escoles del sistema ordinari.

A les Illes el fracàs escolar està ja al voltant del 40%, el més alt de l'Estat espanyol i és molt nombrosa la quantitat d'adolescents/es que quan tenen 16 anys tinguin o no el títol d'ESO van a treballar. A més a més, emperò, aquest fracàs escolar és progressiu d'any en any. Recordem que la LOGSE es va implantar per retallar un fracàs escolar que no arribava al 30%. No és gaire difícil comprendre que aplicar a les persones adultes un sistema formatiu que està quasi calcat del dels adolescents i que està fracassant de manera tant evident amb ells, no pot dur a cap altra lloc que no sigui mantenir marginada a la població adulta del coneixement.

Abans del 1998 la població major de 25 anys que estava matriculada a la formació bàsica era quasi el 50%, però amb l'aplicació de la LOGSE i la LOCE, al haver-se doblat les hores per aconseguir el títol de bàsica (ESO), la població major de 25 anys quasi ha desaparegut de les aules. Els menors de 25 anys són ara la immensa majoria. Això vol dir que la normativa de la LOGSE i la LOCE per a adults ha desenvolupat la formació bàsica pensant en els joves però no en les persones adultes majors de 25 anys.

A les Illes Balears encara que oficialment es diu que s'aplica la avaluació continua de forma generalitzada el que s'avalua realment es veure si s'han après de memòria les lliçons impartides. A un professorat que l'ha format amb lliçons i exàmens, que no l'han format en didàctica i que per accedir a la seva plaça se li demana exclusivament que s'hagi après ix temes de memòria és molt difícil demanar-li que de cop i volta deixi d'ensenyar amb lliçons i que ho faci, a través de les preguntes que es fan les persones adultes, que tinguin en compte els seu projecte.

El març de 2006 a les Illes Balears després de 8 anys de pressió, les escoles d'adults vam aconseguir que el nostre Parlament aprovés la Llei per a la Educació i Formació de les Persones Adultes quasi per unanimitat, però ara tot just es comença a

desenvolupar. Com a cosa negativa he de dir que tot i que la Llei d'Adults de les Illes diu que la formació bàsica es desenvoluparà exclusivament en centres d'adults, l'antiga administració del Partit Popular va autoritzar a uns 15 IES de Mallorca a impartir ESPA (Educació Secundària per a Persones Adultes) amparant-se en que la LOCE ho permet. Com podeu observar l'esperit autonòmic i el respecte a les decisions del propi Parlament no és un dels nostres valors en alça. Però el que això demostra realment és el pes decisiu que dintre de l'administració educativa de les Illes han tingut els professors i directors dels IES. Una bona notícia és que des de setembre de 2008 tenim aprovada l'Ordre de desenvolupament de la bàsica que condueix al títol d'ESPA i ara s'estan fent els currículums específics per aquesta etapa. Això pot significar un pas endavant, perquè si una llei és molt important el realment és decisiu és el seu desenvolupament.

Un altre tema és que amb l'aplicació de la LOGSE i la LOCE van desaparèixer les proves no escolaritzades de FP1 que havien donat titulacions de FP reglada a molts milers de persones i es van substituir per proves lliures dels cicles formatius, mòdul a mòdul, amb la qual cosa la formació professional ha multiplicat per 10 o per 20 la seva dificultat. Per altra banda els cicles formatius de FP reglada tenen una càrrega horària de 1.300 a 2000 hores. Pensada per als adolescents que no treballen, està fora de les possibilitats de la majoria de persones adultes que treballen o tenen responsabilitats familiars. Em queda remarcar que els batxillerats segueixen essent, són una còpia quasi exacta dels batxillers dels adolescents quant a programes, currículums i quant a hores lectives i no són gens atractius per a les persones adultes.

La cosa curiosa és que la LOE que ha substituït a la LOGSE i la LOCE es proposa generalitzar el nivell de secundària no obligatòria a tota la població adulta pràcticament amb el mateix redactat de les dues lleis generals d'educació precedents. Però si es llegeix el que la Llei diu sobre educació d'adults es veu que aquest objectiu és totalment retòric. El problema no és que Finlàndia i Espanya estiguin molt lluny geogràficament, el problema és que estem a les antípodes en principis de política econòmica i educativa, en la valoració del capital humà a les empreses i en el valor que dona la societat a l'educació i la formació. Amb l'aplicació de la LOGSE, la LOCE i la LOE el divorci del sistema educatiu i les persones adultes majors de 25 anys s'ha consumat del tot.

Un altre problema és que Treball i Formació donen una formació amb inversions milionàries pensant en la persona adulta treballadora, però que no dona títols acadèmics i molt poques opcions a millores de sous. Per pal·liar la descoordinació entre Educació i Treball i Formació es va aprovar, a nivell estatal, la Llei de les Qualificacions, però aquesta llei s'aplica amb una lentitud desesperant i a aquest pas a l'actual crisi econòmica no podrem comptar amb el seu desenvolupament real.

El problema és que la vivència de les necessitats de formació de cada persona adulta és una i se la vol atendre principalment des de dos ministeris: d'Educació i Cultura i Treball i Formació. Això també es trasllada a nivell del Govern de les Illes Balears, a cada Consell Insular i a cada ajuntament. Així són 8 com a mínim les organitzacions que a nivell territorial de manera totalment atomitzada i descoordinada pretenen donar solucions a la formació de les persones adultes. Pensem que la formació de les persones adultes també té que veure amb quasi tot els ministeris com Benestar social, Salut, Agricultura, Indústria, Medi Ambient. El nivell d'atomització en que són rebudes totes les iniciatives a nivell local o de territori és demencial.

No puc deixar de mencionar que les persones adultes majors de 25 anys estan rebent del món del treball i de la societat en general el missatge que estudiar es perdre el temps. Tenir l'ESO o no tenir-la quasi no té repercussions en la nòmina de fi de mes. I

si tens una formació professional reglada encara hi ha cent subterfugis perquè no cobris el que et correspon segons el títol.

A més a més l'administració educativa amb la implantació de la LOGSE va devaluar acadèmicament el títol de Graduat Escolar, un títol que des de 1975 representava la titulació bàsica a l'Estat espanyol. Aconseguir el Graduat Escolar durant vint anys va significar un esforç important i molta gent es va sacrificar per aconseguir-lo. La devaluació del Graduat Escolar que per cert havia anat seguida de la devaluació del títol de Estudis Primaris amb la llei de 1970, va deixar a milions d'espanyols sense la titulació bàsica. Això és un missatge clar a la població adulta que per molt que s'estudiï no els servirà de res perquè vindrà una nova llei d'educació (ara se'n fa una cada 5 anys...) i li devaluarà els seus estudis. Darrera de tot això el que crec que passa és que s'ha apostat pel model del capitalisme especulatiu i per tenir una mà d'obra mig formada i barata. Estem tant lluny de les polítiques educatives dels països del nord d'Europa!

En cap cas els títols superiors a la bàsica no han estat devaluats, sols els d'educació bàsica. Per exemple a les infermeres se les ha anat pujant progressivament el nivell dels requisits acadèmics per a l'accés a la carrera però les que van accedir amb el Batxiller Elemental han vist reconeguts els seus títols, i així ha passat amb tota la resta de titulacions...

Pensem per un moment els efectes devastadors d'aquest missatge imaginant que en una família a l'hora de menjar algun fill o filla digui que vol seguir estudiant més enllà de la ESO. El pare i la mare que han vist devaluats els seus títols, i que veuen com es paga a les persones que han estudiat FP no podran deixar de tenir la temptació de dir-li que s'ho pensi bé que va per un camí molt difícil i arriscat. Amb contradicció amb el desig que tenen alhora de que continuïn estudiant allò que ells no van poder.

El plantejament de la formació d'adults a l'Estat espanyol em recorda el lema de la monarquia absoluta: tot per el poble, però sense el poble. I és que el que senten i pensen realment les persones adultes que no tenen formació bàsica ni qualificació professional sembla que no interessi a les administracions públiques.

El model que jo proposo no està separat del sistema educatiu ordinari, sinó que en vol ser un subsistema. Però perquè el subsistema funcioni, l'actual sistema educatiu ordinari, pensat per a una societat industrial, hauria de superar la seva crisi, i hauria de respondre a les necessitats de la societat del coneixement. Per això li cal deixar d'ensenyar amb lliçons i avaluar amb exàmens.

Els alumnes de totes les edats es fan moltes preguntes i entren en situacions conflictives entre ells i la societat. Hi ha una etapa dels nens que no paren de fer preguntes. Però com més s'endinsen els nens dins el sistema educatiu, com més s'apropen a la educació Secundària Obligatòria menys preguntes es fan. El sistema educatiu que encara predomina sols els dóna lliçons responent a unes hipotètiques preguntes que ells no saben si mai seran les seves. L'ensenyament no pot estar al marge d'aquestes preguntes i de les inquietuds quotidianes dels alumnes. Per això algun dia caldrà abordar d'una vegada que la formació inicial dels mestres i professors siguin carreres de didàctica i aquests professionals hauran de demostrar que poden accedir a les places perquè saben ensenyar a partir de la problemàtica dels seus alumnes, no perquè tinguin memoritzats ix temes.

On es més fàcil començar aquest nou model? Sense cap dubte amb les persones adultes majors de 25 anys. A aquesta edat el cervell ja ha madurat del tot el lòbul frontal que és el que permet la concentració, el que permet prendre decisions, el que

pot entreveure el futur a partir del present⁶⁶ i aprendre a través de preguntes i de projectes. Més enllà d'aquesta edat les persones adultes estudien a partir dels seus interessos, les seves necessitats i dels seus projectes i quan troben que el sistema de formació bàsica, batxillerats i FP reglada no està pensat per a elles passen d'aquest sistema educatiu. Hi ha moltes persones adultes majors de vint anys que estudien idiomes, informàtica o practica ioga i mil aprenentatges. Un més és molt important, però quasi sempre ho fan perquè ho veuen necessari i mai no aconsegueixen lligar aquest estudis ni amb la bàsica, ni els batxillerats ni la FP, una altra cosa que posa de relleu que els estudis acadèmics i la FP donen l'esquena a les persones adultes.

Si apliquem la metodologia de les preguntes, la resolució de conflictes i el treball per projectes interessants estarem fent treballar a ple rendiment el cervell, i quan es treballa a partir dels interessos, de les seves necessitats de les seves preguntes agrupades en projectes s'aprén molt més: s'aprén a aprendre i sense cremar o perdre les il·lusions d'aprendre. El fracàs escolar que pateixen els nostres alumnes de la ESO en realitat és molt més profund que el que es manifesta pel fet de no aconseguir un títol: el fracàs més dramàtic és perdre la il·lusió per aprendre, es negar-se a contestar les preguntes que cada dia tothom es fa, és no tenir projecte d'aprenentatge, és no llegir llibres, no veure pel·lícules interessants, és consumir hores i hores de videojocs i de televisió alienadora, activitats que no són creatives ni afavoreix realment el desenvolupament personal i social.

Quant a les persones adultes no hem de perdre de vista que tot el seu aprenentatge formal s'ha de poder desenvolupar amb projectes que siguin factibles segons el temps de que disposen. Hem de fugir de que tot ho han d'aprendre dins les aules com els nens i els adolescents quan ho poden aprendre a casa a les hores que els siguin més adients. Segons la meua investigació sobre el Graduat Escolar que s'impartia amb 600 hores ja es detectaven bastants de casos que abandonaven perquè trobaven els estudis massa llargs. Potser caldria estudiar això molt més a fons, però crec que tot el que sigui proposar una formació bàsica, batxillerats i cicles formatius de FP de més de 600 hores de permanència a les aules està abocat al fracàs.

Un sistema d'estudiar en grup combinat amb recerca d'informació i fer treballs a casa podria ser una bona solució. Per cert l'Ordre de la formació bàsica de les Illes Balears de setembre de 2008 preveu un sistema semipresencial i un desenvolupament de l'optativitat ben remarcable. Esperem a veure el seu desenvolupament i la seva aplicació a les aules. Recordem que el que haurem d'avaluar les escoles d'adults no són els coneixements memoritzats sinó la capacitat d'utilitzar aquest coneixements a la resolució de preguntes, problemes i situacions conflictives. Estem vivint a la societat de la informació on no té sentit memoritzar lliçons sinó el tenir accés a moltíssima informació, valorar-la i poder aplicar les millors opcions a la teva realitat.

Algú me dirà que aquest projectes d'estudis tampoc els podran seguir la majoria de persones adultes ja que disposen de poc temps lliure. Però aquí és on ha d'aparèixer un nou element: totes les institucions que volen fer alguna cosa amb les persones adultes ho han de fer de forma coordinada. En cada territori hi ha d'haver un equip d'orientadors procedents de totes les institucions implicades que desenvolupin la tasca d'ajudar a les persones adultes a fer projectes engrescadors. I si això s'aconsegueix prest comprovarem que quan una persona te un projecte treu el temps d'on no n'hi ha.

⁶⁶ Joe Dispenza. (2008) Desarrolla tu cerebro. La ciencia de cambiar tu mente. Editorial Palmyra. Capítols 10 i 11.

Quan estic pensat en el nou model de formació per a les persones adultes ho faig pensant en uns tipus de projectes que acabin donant felicitat. A *Fluir*⁶⁷ es descriu molt bé com les persones poden arribar a experimentar felicitat desenvolupant projectes engrescadors i que donen sentit a les seves vides. El que dóna sentit a la vida de les persones és la recerca, dintre d'un marc de llibertat i d'un gran respecte als valors de la persona adulta, d'un fil conductor que dugui a descobrir quines són les potencialitats pròpies, poder-les desenvolupar i poder-les compartir amb els altres. Així un projecte concret que funcioni bé duu a un altre, i després cap a projectes més globals i que donin més satisfacció personal, econòmica i social.

Dintre de la formació bàsica i dels batxillerats específics per a persones adultes no veig que els projectes de desenvolupament personal, de desenvolupament de la salut i del medi ambient hagin d'estar renyits amb la formació per educar els fills, conviure amb la parella, el desenvolupament d'una democràcia participativa basada en els drets humans, ni tampoc han de ser incompatibles amb el desenvolupament econòmic sostenible.

En realitat és aquest marc formatiu el que pot donar la màxima autoestima a les persones participants i la màxima rendibilitat a les inversions públiques. En el meu llibre *Escoles de persones adultes una bona inversió?*⁶⁸ crec que vaig demostrar que les classes de Graduat Escolar de Maó que es van impartir amb un model que ja tenia moltes característiques del model que proposo, alhora que afavoria el creixement de l'autoestima i tot un conjunt de valors socials, es veia que les inversions de les administracions educatives es recuperessin en 3,6 anys. Es podrà objectar que una investigació en solitari no permet generalitzacions, però a l'Estat espanyol mai no se n'ha fet cap estudi de l'economia de la primària ni de la secundària i ningú qüestiona que no es puguin planificar ni gestionar. Aquesta investigació fou pionera en aquest tipus de recerca i crec que s'ha de tenir en compte a l'hora de desenvolupar un nou model d'educació adults.

Un dels eixos centrals del nou sistema de formació bàsica i batxillerats ha de ser, llavors, el respecte a la llibertat de la persona adulta: les matèries obligatòries s'han de limitar a les instrumentals i en la didàctica d'aquestes matèries instrumentals mai s'han de perdre de vista les preguntes, les necessitats i els conflictes dels que estan aprenent. Per altra banda els altres camps d'aprenentatge haurien de desenvolupar-se a partir de mòduls optatius, amb la convalidació dels mòduls ja realitzats i convalidació de l'experiència familiar, laboral i social. El nou sistema també haurà de tenir molta cura de l'economia del temps lliure de les persones adultes evitant aquells processos d'aprenentatge repetitius que es dona a partir dels actuals cursos acadèmics i les proves d'accés directe que tant desanimen a la gent que té poc temps.

El nou sistema d'educació i formació de les persones adultes, d'any a any, tindrà una matrícula molt més nombrosa que tota la dels sistema ordinari però amb una càrrega horària al voltant de 2 a 6 hores setmanals, i moltes d'aquestes persones no estaran escolaritzades tot el curs acadèmic.

Observem que un gran increment de la formació de les persones adultes acabarà per potenciar la rendibilitat de tot el sistema educatiu. Si a partir d'ara es comencen a respectar els títols de formació bàsica i el sistema econòmic té en compte la formació dels treballadors, els nens i els adolescents veuran com a una cosa habitual que els seus pares vagin a l'escola, llegeixin a casa seva, l'educació d'adults jugarà també el

⁶⁷ Mihaly Csikszentmihalyi. (1997) *Fluir*. Una psicología de la felicidad. Editorial Kairós.

⁶⁸ Marc Genestar (2005). *Escoles de persones adultes, una bona inversió?* Consell Insular de Menorca

paper de catalitzador de la formació pedagògica dels pares i les mares i de tot el sistema educatiu ordinari.

I quant als locals s'haurà de vetllar molt més perquè les persones adultes tinguin uns locals propis i que identifiquin la seva formació com a diferent a la dels nens i dels adolescents. El fracàs escolar profund com a pèrdua de la il·lusió per fer-se preguntes i per aprendre genera pors i una gran desconfiança. Una manera de tornar a recuperar aquest confiança és oferir la formació en llocs específics per a les persones adultes i amb un professorat especialitzat.

No cal dir que per implantar plenament el nou model educatiu el nostre model de capitalisme especulatiu ha d'evolucionar cap a models on la investigació científica i la formació dels treballadors es valorin i es potenciïn adequadament. Un model econòmic on els empresaris tinguin més en compte la participació dels treballadors i dels consumidors. Per altra banda, si es volen desenvolupar tots aquest canvis també haurem de demanar a la universitat que avanci molt més en fer treballar plenament el cervell dels estudiants i abandoni ja definitivament els models formatius tradicionals a base de lliçons i exàmens de caràcter memorístic.

I per acabar vull comentar que al nou model formatiu que proposo qüestiona els fonaments del nostre sistema educatiu sorgit de la revolució industrial: seleccionar a les persones que havien de dirigir l'economia i la societat en forma piramidal i estratificada i desanimar a la resta de forma que es conformés en obeir les ordres de les persones qualificades. En la societat del coneixement el sistema educatiu ha d'avarcar tota la vida i s'ha d'aprendre d'una forma més lliure i més democràtica i en qualsevol edat s'han de poder obrir noves oportunitat

Aula de Cultura de la ciutat de Palma

Aula de Cultura

L'Associació *Aula Cultural* és una entitat sense ànim de guany, d'iniciativa social, que treballa per dur a terme un projecte d'educació de persones adultes que vol ser crític i participatiu. La finalitat primordial de la nostra associació és l'educació permanent de caràcter integral i solidari de les persones adultes, amb la intenció d'aconseguir la seva autonomia personal i la seva participació activa en la societat, sense perdre de vista la col·laboració i cooperació amb altres entitats socials i institucions. El projecte ha anat evolucionant conforme a una realitat cada vegada més canviant.

Arran de la necessitat i demanda de formació de les veïnes i veïns de la seva barriada, les associacions de veïns decidiren l'any 1985 obrir aules, perquè les persones adultes que així ho manifestaven poguessin satisfer la inquietud que sent tota persona adulta per formar-se i d'aquesta manera prendre part en la lluita per fer desaparèixer les barreres culturals.

Aula Cultural des de la seva constitució, fins el setembre de 1995 va ser la vocalia d'educació de la Federació d'Associacions de Veïns (FAAVV) de Palma. L'any 1989 es va constituir en associació amb estatuts propis per tal de poder federar-se a FAEA (Federació d'Associacions d'Educació de persones Adultes) d'àmbit estatal. Amb 20 aules i 16 docents contractats que atenien a uns 600 alumnes adults de diferents franges horàries, duia a terme el programa de formació bàsica: alfabetització, neolectura i els tres cicles corresponents que desembocaven en l'obtenció del graduat escolar.

Econòmicament rebia el suport d'una subvenció de l'Ajuntament de Palma. Durant el curs 92-93, com a conseqüència del canvi de govern municipal, es va rebre la meitat de la subvenció i a partir del curs següent no es va rebre cap tipus de subvenció. L'any 94, no obstant això, va ser reconeguda com a Centre Homologat pel Ministeri d'Educació i Ciència (MEC).

El fet de no rebre cap tipus de subvenció va fer viure moments molt difícils a Aula Cultural i a les persones compromeses, que eren molt conscients de la important tasca educativa que s'estava realitzant. Finalment es va decidir mantenir el projecte ja que es disposava d'una seixantena de professionals que de forma voluntària varen col·laborar en la continuïtat, impulsant la participació, la relació, la comunicació i la transmissió i creació de coneixements culturals.

La nova situació va ocasionar la necessitat de nous plantejaments, la disminució del nombre d'aules i l'autonomia d'Aula Cultural en relació amb la FAAVV de Palma, a partir de setembre del 95.

Començà, doncs, amb les aules d'alfabetització i neolectura, fins arribar a les de formació bàsica completa per a persones adultes. Tanmateix, al llarg de la seva història ha anat adquirint una nova configuració alhora que anaven sorgint nous programes en funció dels nous col·lectius atesos i les seves necessitats. Malgrat això sempre es considera l'alfabetització i la formació bàsica com a eix vertebrador.

L'activitat de l'Associació s'ha concretada en aquests moments en quatre grans camps d'actuació:

- ✓ **Programes de formació per a la inserció sociolaboral.** Partint d'un projecte d'autonomia personal, aquests programes intenten desenvolupar les habilitats necessàries per a la inserció social i laboral de les persones i col·lectius participants. Estan conformats, per un programa d'alfabetització i inserció sociolaboral per a dones en risc d'exclusió social, per programes per a joves que han abandonat l'educació obligatòria i que en un mercat laboral competitiu, com és el balear, difícilment poden aconseguir la igualtat d'oportunitats sense una formació específica i personalitzada; així com per un altre programa que proporciona els coneixements teòrics i pràctics que faciliten la integració laboral a persones en situació d'atur.
- ✓ **Programes per a la Dona.** Tenen la finalitat de proporcionar una formació permanent amb una triple vessant: cognitiva, personal i social, per tal de proporcionar un sentit més ampli a les seves vides i es puguin situar de forma adequada al món, recuperant el significat i contingut dels conceptes i el reconeixement de l'existència i presència de les dones en la seva forma de pensar, sentir i viure la realitat. Aquest programa es configura en tres espais diferents: un format per diferents aules d'alfabetització i activitats lúdico culturals per a les dones; un altre, on grups de dones, mitjançant la lectura de literatura femenina debaten i reflexionen; i un tercer de formació bàsica, adreçat a dones mancades de llibertat en el *Centre Penitenciari* de Palma (Mallorca).
- ✓ **Programes per a la interculturalitat i la ciutadania.** Davant un món cada vegada més globalitzat i complex, on les diferents cultures conviuen en un mateix espai i temps, intentam donar a les persones immigrades una resposta adient al seu desig i motivació per tal de cobrir les seves necessitats, brindar una mirada positiva que possibiliti la construcció d'una nova cultura global i una societat més justa, per facilitar a les persones nouvingudes la igualtat d'oportunitats. Aquí s'emmarquen les aules d'alfabetització en les llengües pròpies de la nostra comunitat i l'educació intercultural, i les de capacitat cap a l'autocupació.
- ✓ **Programes de formació bàsica.** Configurat per un programa que proporciona a les persones adultes un domini general de l'ús de la llengua catalana.

L'Associació Aula Cultural és un eix d'unió de moltes vides creuades. Persones senzilles, amb problemes derivats del ritme de vida actual, de la dictadura del capital que exclou a les persones més dèbils i desafortunades, perquè es converteixin en protagonistes d'un procés educatiu comú. La nostra associació té l'obligació de sembrar noves inquietuds mitjançant un treball diari seriós, responsable i compromès. Tots i cada un de nosaltres hem format part activa d'aquest entramat, i amb ell hem aconseguit entendre la importància de la participació en tot allò que ens envolta, la col·laboració amb els altres, i l'aprenentatge del que la vida ens ensenya, en definitiva, hem arribat amb la convicció de que comptant amb els altres el camí ens dona més satisfaccions i ens facilita el viatge. També creiem que l'evolució dins del procés de cada persona participant del projecte d'Aula Cultural, ha estat el millor incentiu per continuar endavant malgrat les dificultats, les decepcions i els mals moments. Però no oblidam que queda molt per fer, que les desigualtats i l'exclusió social són realitats cada vegada més preocupants.

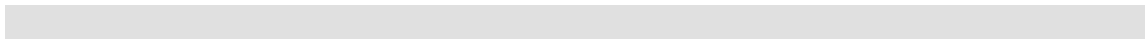
En definitiva, treballam per tal que totes les persones puguin trobar un espai per a desenvolupar les seves capacitats, la recerca d'una vida plena, la comunicació social i afectiva. Treballam per a gaudir de la satisfacció d'aquelles persones que l'han perduda en el ritme frenètic del nostre món.

La nostra associació es troba amb tota una sèrie d'entrebancs que dificulten la tasca. Són les exigències burocràtiques i administratives que cada vegada més han anat adquirint un nivell tal que afecta considerablement i qüestiona la futura continuïtat dels projectes. L'entrada en vigor de la nova llei de subvencions, que exigeix la justificació del 100% del pressupost sigui quin sigui el percentatge concedit, dificulta en gran mesura el poder dur a terme projectes de gran interès social, cultural i educatiu ja que obliga a les entitats a assumir una despesa econòmica que en moltes ocasions es fa insostenible.

També qüestionam altres aspectes com és ara, les condicions del BOIB (Butlletí Oficial de les Illes Balears) que s'han de complir de forma obligada unilateralment i l'administració en moltes ocasions no compleix amb els terminis de pagament de les subvencions concedides, així com les convocatòries per l'any natural surtin a final d'any, que s'han de justificar poc temps després.

Una dificultat més, entre d'altres, és la denegació de projectes adreçats a dones per tal de suplir les seves carències en lectoescriptura alegant que, són projectes de caire social més que culturals.

Aquest és el nostre dia a dia, la nostra realitat.



L'EDUCACIÓ DE PERSONES ADULTES A CATALUNYA. UN CAPÍTOL AMB MOLTS TÍTULARS POSSIBLES

Alfons Formariz

El projecte de llei d'educació de Catalunya: la legislació

En el moment d'escriure aquest annex s'està debatent al Parlament de Catalunya la "Llei d'Educació de Catalunya" que inclou en el projecte de llei quatre articles dedicats a l'Educació de persones adultes. Aquest projecte deroga en la seva "Disposició derogatòria única" la "Llei de formació d'adults" de l'any 1991, una llei que havia estat votada al parlament per unanimitat. Una primera reflexió que donaria per més d'un titular podria versar sobre la utilitat de certes lleis o, en negatiu, sobre el seu desvirtuament quan es tracta de legislar sobre temes que no afecten les agendes polítiques. Tal vegada perquè no tenen repercussió mediàtica, com l'educació de persones adultes i les seves confuses sinonímies: formació d'adults, educació bàsica de persones adultes, formació permanent, etc. La llei del 91 en part no s'ha acomplert i en part s'ha anat esllanguint com una espelma que s'apaga.

Vegem-ho. La llei de formació d'adults plantejava que el Govern de la Generalitat havia d'aprovar un Programa General de Formació d'Adults (art. 19 i 29). Creava també una Comissió Interdepartamental per a la Formació d'Adults (cap. 4) que havia d'elaborar el programa interdepartamental. Els primers anys es van ajuntar les actuacions que portaven a terme els diferents departaments i a la suma d'elements inconnexos se la va anomenar Programa Interdepartamental per a la Formació d'Adults amb molt escassa operativitat coordinadora. La llei del 91 reformulava a més la composició del Consell Assessor de Formació d'Adults (cap. 3). Tanmateix, la Comissió s'ha reunit només dos cops en els darrers anys i el Consell no s'ha reunit mai, malgrat la normativa establia una reunió prescriptiva cada sis mesos. La llei animava també els ajuntaments a establir plans locals de formació d'adults (art. 20), però l'arbitrarietat i les suspicàcies en les relacions institucionals van donar nimis resultats. La llei parlava dels tres àmbits de la formació d'adults, el laboral, el de lleure i cultura, i el de formació bàsica, però el decret de centres de 1994 que desplegava la llei tres anys més tard es referia només als centres de formació bàsica, deixava de banda la vertebració amb els altres àmbits i de fet, amb dèbils i eventuais resistències, consagrava el model escolar compensatori de sempre.

No creiem que s'hagi de subscriure la cínica conclusió que s'ha anat obrint camí en el sector: deixem que els parlamentaris i "els polítics" discuteixin la nova llei d'educació, perquè el resultat de la seva formulació, sigui quina sigui, no variarà la pràctica de l'educació de persones adultes com no la va variar la del 91: educació marginada i marginal, de segona oportunitat, legitimació social del "fracàs" escolar, que no respon globalment a les necessitats adultes del moment, hivernada en la història predemocràtica quant a model i organització, al marge de les recomanacions europees. Però sí podem afirmar una postura paral·lela. El desenvolupament de les lleis d'educació de persones adultes no depèn de la seva lletra ni de la normativa que segueix, sinó d'altres factors aliens a la legalitat. Apuntem alguns d'aquests factors que retrobarem més endavant: l'imaginari i el concepte social de formació de persones adultes que tendeix a l'assistencialisme, la pressió col·lectiva inexistente, la personalitat dels responsables directes de l'educació de persones adultes que, en general, no tenen un criteri format previ i es mouen segons la rutina de la cultura col·lectiva, les forces corporatives que en la seva defensa gremial dels professionals obliden les necessitats de la població adulta i es resisteixen a qualssevol canvi, etc.

No oblidem que a Catalunya, la controvertida decisió del govern de la Generalitat d'adscriure l'educació de persones adultes al Departament de Benestar l'any 1988 no va ser capaç d'establir uns paràmetres diferents al model de segona oportunitat – malgrat les possibilitats que obria la llei marc del 91, com hem dit,– i que el retorn al Departament d'Educació l'any 2004, amb el vist i plau de tots els grups parlamentaris i els sindicats, només ha fet que reafirmar aquesta pràctica amb una ordenació més rígida i escolar.

Els agents i els actors de l'educació de persones adultes

Agents i actors, femenins i masculins, són molts, amb interrelacions inevitables. Però amb un paper destacat trobem en primer lloc els responsables de l'Administració. També els sindicats, els professionals i les professionals, les entitats de formació de persones adultes, molts municipis i entitats supramunicipals i com a públic dos universos potencials: les persones adultes que no han tingut una escolaritat reeixida o volen continuar estudiant (model actual de segona oportunitat) o potencialment tot l'univers adult (model social d'implicació ciutadana). Intentarem fer una anàlisi breu des de la lògica de la situació real sense entrar en les intencionalitats o en la voluntat dels actors.

Ja hem dit que els **responsables de l'Administració** no acostumen a assumir la seva responsabilitat sobre el sector amb coneixement de causa previ i amb criteris definits. Assumeixen per tant la responsabilitat amb els criteris que té la societat, que destil·len els *massmedia* i que són comuns en els seus partits i grups d'influència: sector poc aparent, menor, intranscendent. Un sector que no acostuma a considerar-se un premi desitjat per a una trajectòria política i, per tant, sol acompanyar com un afegit⁶⁹ altres responsabilitats administratives. Si qualssevol canvi en profunditat de l'educació de persones adultes podria provocar resistències dels professionals i els sindicats, la lògica dels responsables davant un sector invisible, és evitar que entri en la visibilitat reivindicativa. La inèrcia del model compensatori, el de sempre, s'imposa, siguin de la tendència que siguin els responsables implicats. Al menys, així ha estat a Catalunya.

Els **sindicats** defensen els interessos dels seus afiliats presents o potencials, en un principi la classe treballadora. Quan la contraposició està entre els empresaris i els obrers, d'entrada sembla més fàcil l'opció sindical. Però quan la contraposició està entre les capes intermèdies de la societat, agents d'uns serveis públics que tenen com a beneficiaris els ciutadans en general i, en el cas de l'educació de persones adultes sovint les capes més populars, el conflicte d'interessos pot estar servit. Un canvi de model d'educació de persones adultes adaptat a les exigències de la societat actual, més favorable a les necessitats del públic en general, més atractiu per a les persones amb més necessitats acadèmiques, podria suposar canvis en els horaris dels professionals, en el calendari, en les dependències institucionals i exigir equips multiprofessionals, entre d'altres. Tenim per una banda els ensenyants, potencials afiliats o votants en les eleccions sindicals, amb por de perdre els drets adquirits, i per l'altra un públic incorpori, imperceptible i sense veu. La Mesa d'Educació d'Adults de Catalunya, guardant les formes reivindicatives, ha donat suport sempre a la inèrcia del model escolar de segona oportunitat que ha seguit l'Administració i és assumit pels professionals amb la rutina del format repetit.

Recordem que **els professionals** arriben a l'educació de persones adultes sense cap preparació específica prèvia. Són mestres o professors de secundària disposats a

⁶⁹ Acompanyant la Direcció d'Afers Socials l'any 1988 i la Direcció de Formació Professional, el 2004

omplir amb les millors didàctiques infantils o adolescents les ments adultes individuals. En el moment actual, el professorat surt de les llistes o prové dels concursos generals, sense cap coneixement anterior de psicopedagogia adulta, sense cap predisposició exigida a l'educació de persones adultes. Aquesta homologació professional amb la primària i la secundària s'ha agreujat en aquest darrer període en que l'educació de persones adultes depèn del Departament d'Educació. En l'etapa anterior, pel contrari, hi havia certa distinció, difícil d'adjectivar breument, en l'adscripció de places.

Amb poc temps els professionals s'adonen que les persones adultes no són nens grans i, en bona part, modifiquen aspectes de les seves activitats i actituds didàctiques, i les relacions ensenyant aprenent esdevenen entre adults. Però més difícilment arriben a plantejar-se el text i el context global de la seva actuació: les finalitats de l'educació de persones adultes, si ha de possibilitar només continuar estudiant o també ha d'educar per viure de forma activa en la societat, si és un servei a l'individu o també a la col·lectivitat, si l'individu adult s'ha de considerar només com un assistent passiu i dòcil en l'obra de la seva formació o ha d'arribar a ser actor de la mateixa amb els canvis organitzatius que això suposaria, si el centre ha de ser un servei només receptiu de "clients" o ha de ser agent actiu de formació en el territori, si ha d'actuar isolat o en xarxa, si ha de promoure l'avaluació sistemàtica dels seus resultats o ha d'acceptar la situació actual en què ningú no valora ni èxits ni fracassos ni l'eficiència de la inversió pública. Difícilment el professional pot plantejar-se aquests interrogants des de l'opacitat i l'individualisme dels referents socials, des de la seva formació universitària que tradueix en docilitat institucional, instrument passiu de les reformes i els canvis administratius, i un professionalisme *en-si-mismado*, recordant Unamuno.

Les **entitats de formació de persones adultes** a les que ens referim han estat de dos tipus: coordinadores de professionals o associacions, i entitats sense finalitat de lucre que fan formació directa. La coordinadora d'educació d'adults de Catalunya dels anys de la transició ha estat el referent iniciàtic de les escoles d'adults catalanes. Entre la reforma i la ruptura del model escolar predemocràtic d'adults la coordinadora va optar a finals dels setanta per una reforma rupturista que s'ha vist incapaç de resistir ni el desencís general de la primera democràcia, ni l'individualisme rampant dels anys noranta, amb els diversos pensaments dèbils i les deconstruccions. Ni els professionals, ni les associacions estan al marge de les tendències socials que sovint els arrossegueu amb escassa resistència. Tampoc no han estat al marge de les pulsions atàviques disgregadores, que acostumen a minar els grups socials fonamentats en objectius d'igualtat, en el nostre cas igualtat cultural/acadèmica oberta a tothom. La coordinadora de la transició dona pas a l'associació AEPA, formada fonamentalment per professionals, que fa tasques reivindicatives i pedagògiques amb projecció pública durant tota la dècada dels vuitanta. Perdut el seu impuls inicial per totes les causes apuntades es crea FACEPA, federació d'associacions culturals d'educació de persones adultes, i algunes altres associacions. Però a partir dels noranta l'escenari públic comença a ser liderat per la Mesa d'Educació d'Adults, anteriorment referenciada, quedant en segon terme el moviment associatiu no vinculat als sindicats.

Fa tres anys el Departament d'Educació va suprimir les subvencions - força simbòliques - a les entitats que fan formació bàsica amb persones adultes. Només va mantenir les d'aquelles que treballen amb persones discapacitades. Quedaven excloses les que fan alfabetització, acollida i formació amb persones immigrades, cultura general, preparació a les proves per obtenir el Certificat de Formació Instrumental, etc., sense que la supressió suposés cap mobilització en defensa de la seva tasca "pública" i dels ajuts imprescindibles per més magres que fossin.

Els municipis han estat uns altres agents fonamentals de l'Educació de persones adultes amb la Generalitat i les entitats. La Diputació de Barcelona afirmava en el document "Proposta per a un model municipalista d'educació permanent" del 2005 que "el 48% de les escoles d'adults públiques de Catalunya són municipals". L'esforç de molts municipis ha estat notable, malgrat no tenir competències. Durant molts anys, a més, en l'època del Departament de Benestar, les escoles d'adults municipals no eren considerades a efectes pràctics – reconeixement d'acreditacions, etc. - com a públiques, en un estira i arronsa que mereixeria un relat més ampli. L'acord-marc entre el Departament d'Educació i les associacions municipalistes l'any 2006 inaugura tímidament en positiu una nova etapa que cal concretar. Especialment caldria definir un nou marc de competències, en el que els centres d'educació de persones adultes passessin a dependre funcionalment dels municipis, per tal d'assegurar o al menys facilitar equips multiprofessionals, noves perspectives, i relacions transversals i verticals amb tots els elements educatius/formatius del territori. El canvi d'aquest marc competencial, sembla en aquests moments l'únic horitzó possible per obrir un camí de transformació positiva del sector, és a dir, que els ajuntaments assumeixin un nou paradigma de formació de persones adultes, que trenqui les inèrcies i decepcions que ens han anat aportant les directrius de la Generalitat. No creiem, tanmateix, que en aquests moments es puguin donar passos importants en aquest sentit, per totes les raons adduïdes.

El públic potencial, agent de la seva pròpia formació

Obrim capítol per considerar que els actors principals de l'educació de persones adultes són el que anomenem públic potencial. En el model actual de segona oportunitat, són considerats públic diana aquells que han tingut dificultats en la seva escolarització, que van abandonar els estudis prematurament i volen tornar a enrolar-se, o el sector immigrat que vol aprendre qualsevol de les llengües oficials a Catalunya. En "l'Acord de les condicions laborals que es desprenen del Pla d'acolliment de l'educació de persones adultes al Departament d'Educació", signat el 2006 per sindicats i Administració, i refrendat en les Instruccions de començament de curs, l'oferta educativa s'estructura en quatre blocs: ensenyaments inicials bàsics (llengua catalana, castellana, llengua estrangera i alfabetització digital), formació bàsica (formació instrumental i Graduat en Educació Secundària), preparació per a proves d'accés, i competències per a la societat de la informació (informàtica i llengua estrangera a nivell funcional).

Des de la perspectiva que té la societat, si exceptuem la informàtica i l'aprenentatge d'una llengua estrangera, l'oferta es considera dirigida a un públic carencial que tenyeix externament d'assistencialisme els centres formatius. Si tenim en compte que són dos milions els ciutadans de Catalunya que no tenen cap títol actualitzat del sistema educatiu i que, en el millor dels càlculs, només un 3 o 4 % assisteixen als centres de formació d'adults, fins i tot des d'aquest model compensatori, la tasca a realitzar és ingent. No hi ha indicis, però, d'arbitrar-se altra política que el manteniment de l'*statu quo* actual amb les repercussions negatives que té per a tota la societat. Recordem un cop més la lògica de les dinàmiques socials: els fills i filles de les capes menys instruïdes acadèmicament són estadísticament els que tenen resultats més adversos en l'escolaritat obligatòria o, dit d'una altra manera, si volem millorar els estàndards de "fracàs escolar", si es vol que les reformes del sistema escolar no vagin ensopegant una rere l'altra, paral·lelament s'ha d'invertir en la formació de persones adultes. El baix nivell d'instrucció acompanya els índex d'atur, especialment el masculí, acompanya els índex d'exclusió social, d'abstenció electoral en idèntiques franges d'edat, de salut preventiva, té repercussions en el capital humà de les empreses i, per tant, en la productivitat, en els nivells d'innovació industrial, etc.

Creiem que l'educació de persones adultes no s'hauria de dissenyar només per aquest públic carencial, sinó que hauria de concebre's des de la perspectiva de **tota la població adulta**. Si superem l'equivalència que equipara la formació bàsica amb l'obtenció només dels coneixements instrumentals i el títol de Graduat en Secundària s'obre una nova dimensió. L'Acord citat entre sindicats i Administració educativa elimina de l'oferta formativa tot allò que anteriorment s'havien anomenat tallers culturals, tret de la informàtica i la llengua estrangera. Aquests tallers culturals eren molt discutibles per la seva qualitat i la seva incorporació arbitrària i no regularitzada als centres de formació de persones adultes, però significaven una presència, un indicador que la formació bàsica és més que els coneixements instrumentals i la titulació elemental, un indicador a l'espera de la necessària concreció i definició. La cultura apareixia entre bambolines.

En suprimir l'oferta cultural sense cap disjuntiva el missatge que s'ha transmès és que la formació bàsica coincideix amb la formació instrumental escolar. És una segona oportunitat. L'oferta de formació bàsica, tanmateix, hauria de superar els coneixements escolars de manual per assumir la perspectiva de les competències bàsiques o clau europees en els aprenentatges i en l'organització dels aprenentatges. És formació bàsica, per exemple, aprendre a llegir, però també comprendre el que es llegeix i tenir criteri format per interpretar-lo; és formació bàsica conèixer l'anatomia i fisiologia del cos humà, però també aplicar-la a la salut preventiva, l'autoconsum de fàrmacs i la pràctica d'exercici; és formació bàsica saber elements de geografia humana, però també aplicar-la a la comprensió dels fluxos migratoris, etc. Considerem que és formació bàsica en el món actual tenir elements de judici per posicionar-se de forma mínimament argumentada davant discussions com la dels transgènics, l'ús de cèl·lules mares, l'energia nuclear, els biocombustibles, el reciclatge de residus, el consum, els impostos, la memòria històrica, els drets laborals elementals, els deures ciutadans i la construcció col·lectiva de la ciutat, els fluxos migratoris, els conflictes mundials rellevants, els programes polítics, la identitat personal i nacional, etc. Una formació bàsica estructurada al voltant d'aquests temes moduls aporta sens dubte formació instrumental, però la transcendeix, és més atractiu pel públic que cerca una nova oportunitat i s'obre a un nou públic, l'univers de la població adulta, que potser va acabar la seva escolaritat bàsica o universitària de forma reeixida, però s'interroga davant els reptes del moment actual, impensables en la seva època d'adolescència o joventut.

Bandejada "la cultura" dels programes oficials, centrats en "l'acadèmia", s'ha insinuat a Catalunya una altra equivalència força assumida socialment i, per tant, present entre els estaments responsables de l'educació adulta. És la que planteja la formació bàsica i, en general, la formació, només o fonamentalment en relació a l'ocupació, al món laboral, i no, alhora, com a interrogant personal i reflexió i pràctica de ciutadania. El "Document de Bases per a la llei d'educació permanent de Catalunya", publicat pel Departament d'Educació l'any 2005, eclipsat tres anys més tard sense cap explicació, definia com a públic de l'educació de persones adultes el comprès entre els 18 i els 64 anys, és a dir, el que està en edat laboral. No és fàcil trobar, en canvi, estaments públics culturals o educatius que tinguin com a un dels seus objectius principals programar l'educació per a la cohesió, la convivència i la participació ciutadana en l'edat adulta, tan necessaris, tan proclamats públicament, tan repetits en la major part de documents educatius. Sembla donar-se per suposat que és la vida la que educa en aquests valors, malgrat les evidències contràries. És evident, tanmateix, que l'educació per a la ciutadania hauria d'estar en l'edat adulta més fonamentada en les actituds, pràctiques i organització participativa dels centres i espais formatius que en el discurs o la dissertació. Els centres d'educació de persones adultes haurien de ser un referent de participació com a vivència ciutadana

Algunes puntualitzacions necessàries

Que el públic potencial de l'educació de persones adultes sigui tot l'univers adult, no significa que necessàriament tota la població adulta hagi d'estar "escolaritzada", ni hagi d'assistir a centres de formació de persones adultes. L'experiència quotidiana, l'aprenentatge informal, el mètode d'assaig-error, el diàleg i la comunicació entre les persones, fan que s'adquireixin molts dels aprenentatges que hem assenyalat com a bàsics. Aquesta constatació no obsta perquè els departaments i les institucions responsables no haguessin de tenir entre els seus objectius crear o transformar els espais existents - com els centres de formació de persones adultes - en emplaçaments on es pogués reflexionar de forma elemental, però científica, els arguments que configuren l'actualitat: microclimes educatius programats, a més, per vivenciar la col·laboració activa, més que la receptivitat passiva.

Estem parlant de la formació bàsica de l'univers adult. Els centres de formació de persones adultes haurien de ser referents d'aquestes pràctiques educatives, com hem dit, però no necessàriament ni els únics, ni en exclusiva. Molts centres cívics, casals, ateneus, associacions o entitats organitzen cursos que podrien encabir-se perfectament en aquest concepte de formació bàsica i ciutadana. Si no cal repetir esforços, si cal rendibilitzar els pressupostos, si no cal partir de zero, el treball en xarxa s'imposa. Treball en xarxa en el territori. D'aquí la importància que **els ens locals adquireixin protagonisme en la formació bàsica**, reconeixin com a tal el que ja estan fent en aquest sentit i en facin l'inventari, estableixin plans locals d'educació permanent i des de finançament i competències redistribuïdes els puguin orientar amb els veïns i les veïnes interessades.

És una necessitat que hi hagi més inversions i pressupostos. Les infraestructures deficientes s'han de transformar, les llistes d'espera en formacions bàsiques exigeixen que s'obrin nous espais, les zones rurals sense equipaments demanen solucions, però l'esforç fonamental en aquests moments és el d'**imaginació creativa i coratge estratègic**. Com hem vist, l'educació de persones adultes a Catalunya segueix el rumb de la inèrcia des de fa dècades, amb una gestió escolar més controlada en els últims anys, cosa que remarca encara més la inèrcia mantinguda. La primera inversió, doncs, passa per la capacitat d'imaginar-se un escenari educatiu diferent⁷⁰, d'acord amb la societat actual catalana, que en el mig segle darrer ha canviat en profunditat. Fixar objectius d'acord amb aquesta realitat, determinar una ruta i començar a avançar malgrat les resistències.

Un apunt sobre la teoria i la preparació universitària

Catalunya en la dècada que pivota al voltant de 1990 va aportar col·lectivament des d'alguns sectors universitaris una sèrie d'elements teòrics clau en psicologia, sociologia, pedagogia i pràctica organitzativa, que van renovar el pensament de l'educació i la formació en l'edat adulta i van tenir una influència notable en l'educació de persones adultes de la resta de l'Estat. Es podria llençar la hipòtesi que aquesta embranzida va quedar frenada a partir de mitjans de la dècada dels noranta⁷¹ per

⁷⁰ Una anàlisi important de l'educació bàsica de persones adultes a Catalunya, malauradament menystingut, pot trobar-se a: Chacón, M. et al. (2006). *Diagnòstic de la formació de persones adultes a Catalunya*. Documents 06. Consell Superior d'Avaluació del Sistema educatiu.

⁷¹ Una visita a qualsevol llibreria de les poques que tenen un apartat dedicat a l'educació d'adults demostra visualment com han anat disminuint els títols que es refereixen a aquest camp educatiu en aquesta darrera època.

diverses causes, i que queden molts camps importants per investigar. A tall d'exemple: les didàctiques eficients per realitzar la transferència del coneixement experiencial a l'acadèmic o, en general, al coneixement de lògiques diferents a l'experiencial; el marc escolar dels centres de formació de persones adultes com un dels factors dels abandonaments; les pràctiques didàctiques que superen el suposat "sostre d'aprenentatge" de les persones grans, situació repetida amb insistència pels professionals; la transferència ocupacional de la formació de base; l'avaluació de la rendibilitat social de la formació adulta; la rendibilitat econòmica de la inversió en formació de base; la rendibilitat econòmica i social de la creació de xarxes; els protocols per crear espais educatius de convivència, participació "d'alumnes" adults i transformació d'identitats col·lectives: gènere, immigració, etc.

La reforma universitària amb ocasió del Procés de Bolònia ha desaprofitat una ocasió de crear uns estudis específics de pedagogia en l'edat adulta. La universitat no està al marge de les corrents socials, ni de l'escassa valoració que la societat catalana dóna a l'educació/formació de persones adultes en conjunt, amb la disgregació dels sectors formatius (laborals, culturals, de base), ignorància mútua o poca relació constructiva entre institucions i departaments implicats. Tot plegat repercuteix lògicament en la valoració que fa el conjunt del *corpus* universitari d'aquest camp educatiu. Malgrat això, fa dos anys es va posar en marxa un màster interuniversitari en educació de persones adultes que demanarà per a la seva vitalitat el suport dels propis estaments universitaris i de l'Administració.

L'esperança i el temor són inseparables

El gran handicap de l'Educació de persones adultes és la invisibilitat mediàtica, que té repercussions en el desconeixement i l'apatia d'aquelles persones i grups que podrien tenir influència en el canvi de rumb per aconseguir l'adaptació del sector als nous reptes de la societat. És un factor d'exclusió ocult i com a tal desconegut, que afecta les persones amb menys recursos de resiliència i afirmació. Per això, crea un no-públic imperceptible i inapreciable per els mitjans de comunicació i els poders amb capacitat de decisió. Un gran repte de futur és arribar al gran públic per poder modificar les forces socials presents.

Mentre escrivíem aquests apunts va caure a les nostres mans una cita de l'autor del s. XVII François de la Rochefoucauld que diu que "l'esperança i el temor són inseparables i que no hi ha temor sense esperança ni esperança sense temor". L'experiència viscuda en aquests darrers vint o trenta anys d'educació de persones adultes ens portaria a reafirmar-nos en la convicció que encara pot anar a pitjor. És el temor.

Però entre els agents i actors hi ha molts elements que poden induir l'esperança. Hi ha molts professionals que fan la seva feina amb competència, tot i que pocs estímuls ajuden a poder traslladar les experiències. Ana Ayuste de la Universitat de Barcelona i Anna Girbau de la Universitat de Vic en un estudi encarregat pel Departament d'Educació l'any 2006 van trobar un conjunt important de "bones pràctiques en l'àmbit de la formació de persones adultes". La Diputació de Barcelona, per la seva banda, ha realitzat un treball important per sensibilitzar i impulsar Plans Locals d'Educació Permanent, per definir el seu abast i la metodologia més adequada. Molts Ajuntaments hi són sensibles, malgrat la manca de competències. Moltes entitats continuen fent tasques de formació i inclusió, sense cap ajut dels responsables de l'educació de persones adultes. Aquests i d'altres són factors que permeten aixoplugar les esperances, per no deixar-les a l'intempèrie.

Breu ressenya professional de les autores i autors

Ana Ayuste González

Professora del departament de Teoria i Història de l'Educació de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona.

Membre del Grup Consolidat de Recerca en Educació Moral (GREM) de la mateixa universitat.

Coordinadora del Màster Oficial Interuniversitari (UAB-UB) "Formació de persones Adultes" conjuntament amb Margarida Massot de la Universitat Autònoma de Barcelona.

José Beltrán Llavador

Professor titular del Departament de Sociologia i Antropologia Social de la Universitat de València.

Ha estat mestre d'adults a diferents llocs del País Valencià des de 1985, col·laborador del Programa d'adults de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana i assessor del Centre de Professors de València.

Membre de l'Associació de Sociologia de l'Educació (ASE), de la International Sociological Association (ISA) i de la Xarxa Iberoamericana de Recerca en Polítiques Educatives (RIAIPE).

Montserrat Casamitjana Nonell

Tècnica de Formació a la Diputació de Barcelona

Exprofessora d'Educació d'Adults a la Diplomatura d'Educació Social de la Universitat Ramon Llull de Barcelona

Ha estat mestra del Centre de Formació d'Adults Jaume Tuset de Ripollet (Barcelona)

Marta Ferrer Puente

Professora del Centre de Formació de persones Adultes Concòrdia de Sabadell (Barcelona)

Alfons Formariz Poza (coordinador)

Col·labora en EICA (Espai d'Inclusió i formació Casc Antic) de Barcelona i ha estat mestre d'adults de la Generalitat de Catalunya.

Ha estat també professor d'Educació Permanent i d'Educació de persones adultes a la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona i a la Diplomatura d'Educació Social de la Universitat Ramon Llull

Exsecretari del Consell Assessor de Formació de persones adultes de la Generalitat de Catalunya

Marc Genestar Llufríu

Ha estat director del Centre d'Educació d'Adults "Joan Mir i Mir" de Maó (Menorca)

Margarida Massot i Verdú

Professora del departament de Pedagogia Sistemàtica i Social de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, especialitzada en la formació de persones adultes.

Coordinadora del grup de Recerca Fòrum IDEA (Investigació i Desenvolupament en Educació de persones Adultes) de la Facultat de Ciències de l'educació de la UAB. El Fòrum IDEA

Coordinadora del Màster Oficial Interuniversitari (UAB-UB) "Formació de persones Adultes" conjuntament amb Ana Ayuste de la Universitat de Barcelona.

Agusti Pascual Cabo

Mestre en Educació de Persones Adultes des de l'any 1987. Actualment treballa al Centre Específic d'Educació a Distància de la Conselleria d'Educació en el mateix àmbit educatiu.

És professor associat al Departament de Didàctica i Organització Escolar de la Universitat de València. Participa, entre altres grups d'investigació, en el de "Currículum, recursos i institucions educatives".

Col·labora en el Centre de Recursos i Educació Contínua de la Diputació de València i com a membre de la redacció de la revista Quaderns d'Educació Contínua.

Aula de Cultura de la Ciutat de Palma

L'*Associació Aula Cultural* és una entitat sense ànim de guany, d'iniciativa social, que treballa per dur a terme un projecte d'educació de persones adultes crític i participatiu a la Ciutat de Palma.