

Col·lecció Educació i Comunitat, 1

*Carta a qui ha d'ensenyar
persones adultes i joves
Amb glossari i autors de referència*

Xavier Aranda, Beatriu Boneu, Mònica Díaz,
Marta Ferrer, Rosa M. Falgàs, Alfons Formariz (coord.),
Victòria dels Àngels Garcia (relat.), Marta Martínez,
Josep Masdeu, Natàlia Núñez, Isis Sainz i Victòria Rodríguez

Amb la col·laboració d'Eva M. Bayarri, Emma Guasch,
Elisabet Moreras i Carme Vila

Primera edició: desembre 2011

Col·lecció: Educació i Comunitat , 1

Edició: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona
Secció Educació i Comunitat
Pg. Vall d'Hebron, 171 (Campus de Mundet) - 08035 Barcelona
Tel. (+34) 934 035 175; ice@ub.edu

Aquesta obra està subjecta a la llicència Creative Commons 3.0 de
Reconeixement-NoComercial-SenseObresDerivades.

Podeu consultar la llicència completa a:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>



Formariz, A. (coord.) *Carta a qui ha d'ensenyar persones adultes. Amb glossari i autors de referència*. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació), 2011. Document electrònic [Disponible a: <http://hdl.handle.net/2445/21263>].

URI: <http://hdl.handle.net/2445/21263>

Dipòsit Legal: B-42286-2011

Sumari

La Carta	5
Aprenem a qualsevol edat	5
Les persones adultes adquirim i augmentem habilitats i competències, tot i que en perdem algunes	5
Som biologia, cultura, relació i aprenentatge	6
Aprenem com a persones adultes, no com els infants	6
Aprenem a partir del que ja sabem	6
Necessitem i podem aprendre durant tota la vida	7
Les persones adultes decidim què i com volem aprendre	7
Aprenem tot superant els estereotips negatius	8
No ens agrada perdre el temps.....	9
L'aprenentatge adult parteix de la diversitat i ha de fomentar la ciutadania	10
Postdata	
<i>Sobre l'alfabetització de les persones adultes.....</i>	11
<i>L'aprenentatge de la llengua per a persones d'origen estranger.....</i>	12
Glossari	14
Alguns autors de referència.....	23
Ressenya professional dels participants en el grup de treball.....	41
Full de ruta i agraïments	45

Benvolguts companys i companyes,

Volem compartir amb vosaltres la nostra experiència d'ensenyament i aprenentatge amb els col·lectius joves i adults.

Molts de nosaltres hem arribat a la formació de persones adultes sense cap preparació prèvia en l'aprenentatge adult. Coneixem les matèries a impartir, alguns hem fet magisteri o el CAP, alguns estem més o menys preparats per a educar infants o adolescents però, en general, ningú no ens ha parlat de la manera com aprenen les persones joves i adultes, de les seves necessitats, de la importància de la seva experiència obtinguda al llarg de la vida, de les seves motivacions, sovint de la seva il·lusió per aprendre, la por al fracàs, etc. Molts de nosaltres no coneixiem les aportacions dels pedagogs i els psicòlegs sobre les etapes de l'edat adulta i les metodologies més adequades i experimentades en l'aprenentatge adult.

Després, com vosaltres, vam fer cursos i tallers. Vam assistir a seminaris, vam adquirir experiència i ens vam adonar que no sempre havíem enfocat correctament l'aprenentatge a l'aula. Per tot això, però fonamentalment per la manca de preparació prèvia que gairebé tots nosaltres i, possiblement, els nostres alumnes conseqüentment han patit, us volem comunicar una sèrie de reflexions que segurament compartireu o que potser matisareu. Ens dirigim a qui tot just fa poc que ha començat a exercir professionalment en aquest ampli camp de l'aprenentatge adult (fent cursos o tallers, ensenyant llengües als adults, en escoles d'adults o en centres de formació ocupacional, en espais educatius diversos o en acadèmies, contractats o voluntaris). També ens dirigim a aquells que fa temps que us hi dediqueu. No esperem recomanacions didàctiques concretes als reptes quotidians que tenim. Hi estem treballant, però no creiem que sigui l'objectiu d'una carta. Només són algunes idees i enfocaments generals que poden ajudar-nos a trobar les solucions concretes. Aquesta carta haurà estat útil si a tots plegats ens serveix per a reafirmar o repensar alguna de les nostres pràctiques.

Els que escrivim aquesta carta i tots els que ensenyem també som persones joves o adultes. Per això trobareu que sovint parlem en primera persona, perquè la major part de les consideracions valen per als nostres alumnes, però són vàlides també per a nosaltres.

Bona feina i una abraçada

La Carta

Aprenem a qualsevol edat

L'edat adulta és una etapa dinàmica de la vida, diferent per a cada persona en funció de la seva situació professional o de les circumstàncies privades, dels moments crítics que ha passat, de la seva cultura, les expectatives, els hàbits, la situació socioeconòmica, el gènere, la formació prèvia, etc., que acabarà definint una relació específica de cada individu amb el món i amb si mateix, i un camí propi cap a l'aprenentatge. De la mateixa manera que a la infantesa i a l'adolescència, a l'edat adulta també hi ha una manera pròpia d'enfrontar-se a l'aprenentatge i a l'adquisició de nous coneixements. Els canvis constants en la vida de les persones i de les societats obliguen a adaptar-se a les noves situacions i, per tant, a un aprenentatge permanent. Això és el que ha fet la humanitat des dels inicis de la seva història: aprendre durant tota la vida.

Les persones adultes adquirim i augmentem habilitats i competències, tot i que en perdem algunes

En l'edat adulta es produeix per una part un declivi progressiu físic i fisiològic, però per una altra augmenta de forma paral·lela l'experiència acumulada, situació que significa una reorganització de la intel·ligència, de la memòria i de les habilitats intel·lectuals, amb l'adquisició de noves competències en detriment d'altres. S'incrementa l'ús del que s'anomena [intel·ligència cristal·litzada](#) —conjunt de capacitats que van “cristal·litzant” amb l'experiència de la vida— amb el suport de la intel·ligència pràctica i la intel·ligència cultural. Disminueix, en canvi, l'ús de la intel·ligència fluida —la que està més relacionada amb la fisiologia madurativa del cervell— més activa en la infantesa i l'adolescència. Dit d'una altra manera, mentre **s'incrementen les capacitats relacionades amb els aprenentatges que ens ha anat aportant la vida quotidiana**, disminueixen aquelles que tenen més a veure amb els processos biològics de maduració mental.

En l'educació i formació adulta serà metodològicament fonamental partir dels aprenentatges consolidats per l'experiència, i del llenguatge que s'ha anat conformant a través seu, per establir els ponts d'accés als nous coneixements.

Som biologia, cultura, relació i aprenentatge

El que incideix en el desenvolupament cognitiu de les persones és molt divers. És important l'evolució que es produeix en les diferents edats de les persones. Són igualment importants els **canvis sociohistòrics col·lectius** (migracions, innovacions tecnològiques revolucionàries, crisis profundes, guerres) i els **canvis propis** (atur, divorci, naixement d'una criatura, emigració, mort d'una persona estimada) que a la vegada condicionen el procés evolutiu de la persona. La diversitat sempre present en la formació de persones adultes i els diferents ritmes d'aprenentatge no s'ha de considerar com un inconvenient o obstacle insalvable sinó com a una oportunitat per fomentar l'aprenentatge col·laboratiu.

Aprenem com a persones adultes, no com els infants

Qualsevol docent sap perfectament que, a més de les singularitats personals, els col·lectius tenen **característiques específiques** que requeriran una resposta formativa adequada. Les persones adultes tenen unes habilitats pròpies per aprendre, enraonar amb arguments, participar i relacionar-se. Tenen per edat, a diferència dels infants i adolescents, molts més coneixements compartits, encara que en alguns casos no hagin assolit determinats coneixements acadèmics. En la formació en competències bàsiques, hi ha el risc que els educadors es confonguin i tractin la persona adulta com "un nen gran" pel fet de no haver adquirit alguns coneixements en determinades etapes de la infància o l'adolescència, fent servir, per exemple, materials didàctics infantils sense una conseqüent elaboració en funció de les característiques adultes.

Aprenem a partir del que ja sabem

Les persones adultes tenim l'avantatge de poder endegar els processos d'aprenentatge partint de l'**experiència personal**, mentre que els infants i adolescents tot just fan créixer aquesta experiència a partir d'un procés vital incipient. Per tant, si amb els infants s'insisteix que l'aprenentatge s'ha d'intentar fer a partir de tasques reals, properes i significatives, aquest principi té encara més sentit i importància amb les persones joves i adultes. Si és necessari cal modificar els continguts i coneixements descontextualitzats. Cal evitar, tant com sigui possible, els models basats en els vicis i rutines de les estructures escolars, sobretot en els aprenentatges de

les competències bàsiques, i aplicar estratègies d'aprenentatge específiques per a joves i persones adultes que estimulin el gust per aprendre i l'autonomia en la recerca d'informació i la seva anàlisi crítica.

Necessitem i podem aprendre durant tota la vida

Durant tota la nostra vida necessitem aprendre per raons molt diverses. Aquesta necessitat és la que marca les expectatives dels joves i adults. Per a uns potser només és la necessitat de recuperar els estudis inacabats o estudiar per retardar la pèrdua de competències. Per d'altres pot ser l'interès per explorar coneixements, aptituds i habilitats de desenvolupaments artístics, tècnics o científics més enllà del que demanen les necessitats de la vida quotidiana.

Són **moltes i molt diverses les motivacions** que ens mouen i ens fan apropar cap a l'experiència d'aprendre a l'edat adulta: curiositat, interès, influències externes, context, etc., i que condicionen la nostra voluntat primera vers l'aprenentatge. Caldrà però, que trobem satisfetes les nostres expectatives com a aprenents per tal de persistir, mantenir-los vinculats i poder culminar amb èxit el nostre procés educatiu.

A més, el canvi accelerat de les competències, les [mutacions constants de l'era digital](#), la complexitat creixent de la societat, la flexibilitat laboral, la il·lusió per gaudir dels coneixements de la bellesa que ens ofereix el món i la societat, la cerca de l'equilibri en el desenvolupament personal i la conveniència d'aconseguir empatia amb les persones i tot allò que ens envolta, fan necessària una formació al llarg de tota la vida, tant si durant l'adolescència i la joventut s'han assolit les titulacions bàsiques o superiors, com si no s'han aconseguit.

Les persones adultes decidim què i com volem aprendre

En el procés d'ensenyament-aprenentatge de les persones adultes no es tracta d'atendre de forma exclusiva les necessitats i els continguts identificats amb anterioritat per l'organització o institució educativa, sinó revisar les necessitats identificades prèviament amb la participació de les persones interessades, preparar per al present i el futur i estimular les habilitats per a aprendre a aprendre. Per tant, els educadors han de ser flexibles i els aprenents han de poder incidir en els continguts

i en el procés educatiu i participar activament en la definició del model educatiu que consideren valuós o adequat.

En tots els aprenentatges serà important no només els coneixements a aprendre sinó el desenvolupament de les estratègies cognitives, emocionals i socials que faciliten continuar aprenent, la participació i la convivència. Un aprenentatge en positiu, entre iguals, afavoreix l'[apoderament](#) de totes les persones participants en el procés. Tots aprenem de tots.

Les persones adultes hem de [gestionar democràticament el nostre aprenentatge](#). Això implica la **participació a tots els nivells** com a exercici de democràcia participativa i crítica. Cal considerar els joves i les persones adultes com a interlocutors vàlids. És necessària una organització com més democràtica millor a partir de la veu de totes les persones implicades i de la validesa de les seves aportacions, tot afavorint canals de participació fluids i efectius.

Aprenem tot superant els estereotips negatius

Un objectiu de l'ensenyament-aprenentatge a l'edat adulta consisteix en la superació de les barreres que la societat, a vegades els propis ensenyants i, sovint, els mateixos aprenents hem posat al desenvolupament cognitiu. Qui pensi, en tercera o en primera persona, que les persones adultes per l'edat, el gènere, la procedència, la manca de coneixements acadèmics bàsics, o qualsevol altre etiquetatge socialment o individualment assumit com a pejoratiu, [no poden assolir determinats aprenentatges](#) aconseguiran allò de les [profecies autoacomplertes](#). En tot cas, les fites i els límits els han de posar els mateixos aprenents. S'ha d'ensenyar en positiu, encoratjant i valorant, amb paciència, respecte, bon humor i professionalitat.

Una de les variables clau de la motivació de les persones es basa en les experiències d'èxit viscudes. És probable que a l'aula ens trobem amb persones que han anat acumulant experiències negatives envers l'aprenentatge (fracàs escolar, abandonament, absentisme, expulsió, etc.). Hem d'usar una **pedagogia orientada a l'èxit** per tal d'incloure-los, primer, a l'autoconsciència que els seus sabers i capacitats adquirits a través de la pràctica laboral o quotidiana són "coneixement autèntic", reconèixer els seus encerts com a aprenents, valorar el seu saber fer i els seus avenços fruit dels seus esforços, implicació i dedicació, per tal de donar seguretat, confiança i au-

toestima. Com diu Cuomo, “reconèixer el saber fer és posar les bases pel naixement de les motivacions i el desig d’aprendre”.

És important que aquest reconeixement d’èxit es faci per part de l’educador/docent, per “l’autoritat reconeguda” que té, però també és important que existeixi un reconeixement de l’èxit per part del grup, els companys que han viscut amb ell el mateix procés d’aprenentatge i que coneixen i valoren els esforços que es requereixen per arribar a aquest èxit. És a dir, cal tenir en compte els processos que ajudaran a l’autoreconeixement dels propis èxits educatius, condició indispensable per a aconseguir aprenents conscients i autònoms.

No ens agrada perdre el temps

Les persones adultes, quan decidim iniciar un procés d’aprenentatge, **volem aprendre**. Però si les activitats que se’ls o se’ns proposen són infantils, la participació impedida i/o limitada, les metodologies obsoletes, els continguts sense connexió amb la vida quotidiana o les expectatives frustrades, la reacció pot ser l’abandonament o el desviament de l’atenció exclusivament cap a les relacions personals al marge de l’aprenentatge. No hi ha dubte que la creació de relacions personals estimulants entre els participants en l’espai educatiu és un fet positiu per a l’aprenentatge, però quan aparentment esdevenen l’objectiu quasi exclusiu deixant en segon terme la finalitat inicial d’aprenentatge, cal fer una reflexió sobre el procés que s’ha seguit, prioritzar les necessitats educatives i trobar solucions a través del diàleg.

No obstant això, tenint en compte que qui s’acosta a la formació pot tenir motivacions molt diverses com s’ha dit, és respectable que algunes persones adultes busquin més o menys explícitament un cercle de relació (podríem trobar exemples des de la formació bàsica als màsters empresarials). En tot cas, i en funció dels objectius generals del projecte educatiu, el paper dels professionals de l’educació, facilitadors de l’aprenentatge, és obrir les perspectives del grup a la possibilitat d’aprendre coses noves i conèixer noves realitats.

L'aprenentatge adult parteix de la diversitat i ha de fomentar la ciutadania

Cal tenir present que en la decisió que fa l'adult o el jove de reincorporar-se a un procés d'aprenentatge hi intervenen components socials i individuals. Tota societat necessita que els seus ciutadans estiguin en condicions d'exercir la seva solidaritat comunitària produint, gestionant i gaudint dels béns econòmics, culturals i socials de la pròpia comunitat, sense oblidar la necessitat que té l'ésser humà d'aconseguir l'equilibri i l'harmonia personal i amb l'entorn. Sigui quin sigui l'interès educatiu explicitat pel jove o l'adult cal possibilitar una educació que consideri la persona i el ciutadà com un tot, evitant que la vida ciutadana esdevingui milions d'éssers vivint junts en soledat.

L'objectiu final de l'aprenentatge adult serà donar eines perquè els aprenents puguin desenvolupar-se millor com a persones en una societat complexa: gaudir de les possibilitats que els ofereix la societat i aportar-hi els seus coneixements, les seves habilitats i les seves competències. Les societats sempre han estat diverses, formades per dones i homes, gent gran i gent jove, diverses professions, diverses competències, diverses mentalitats. Com a reflex d'aquesta societat plural les aules de persones adultes sempre han gaudit d'una gran diversitat. Aconseguir un clima de confiança, d'empatia, d'ajuda mútua, de solució de les dificultats a través del diàleg, de reconeixement de l'argumentació com a forma de crear criteri i d'arribar a acords, ajudarà a incrementar ciutadans i ciutadanes conscients. Tenir opcions de participació real en el desenvolupament del procés d'ensenyament / aprenentatge és fomentar la participació com a forma natural de comportament de la persona adulta.

Quan els centres o els espais educatius participen, a més, com a **agents actius en la construcció de la comunitat**, i s'insereixen en les xarxes locals i culturals, tot aportant idees, cedint els locals quan calgui o difonent i encoratjant les activitats de l'entorn, estan fent una tasca educativa molt important: ensenyar a participar en la societat comuna, ja que a participar s'hi aprèn participant. La ciutadania activa és una vivència tant com un aprenentatge teòric.

Postdata

Sobre l'alfabetització de les persones adultes

És una de les tasques amb més reptes per als professors i professores de persones adultes per diversos motius. Com que l'objectiu és que les persones joves i adultes aprenguin a llegir i escriure – el mateix objectiu de l'aprenentatge de la lectoescriptura a primària –, podem tendir a pensar que la metodologia i la didàctica han de ser les mateixes que amb la infància. Però els mètodes infantils han demostrat no estar adaptats a l'edat adulta, no són útils. El mètode de les «[paraules generadores](#)» de Paulo Freire des d'un enfocament de la transformació de la societat i de la persona ha demostrat, en canvi, la seva operativitat i eficàcia. El problema és que sense un coneixement profund dels seus fonaments pedagògics aquest mètode pot esdevenir una rutina tècnica, poc eficaç també en aquest cas, per a l'aprenentatge de la lectoescriptura a l'edat adulta.

Un altre repte és que les persones adultes analfabetes solen haver intentat aprendre a llegir i escriure més d'una vegada al llarg de la seva vida, possiblement amb mètodes infantils diversos. Com a conseqüència, a les classes d'alfabetització hi acostuma a haver força diferències entre uns alumnes i altres. El treball en grups interactius, l'atenció personalitzada i l'adequació d'uns materials específics i flexibles, posen a prova la professionalitat dels educadors.

A les classes d'alfabetització, sovint, es troben els nivells més baixos d'autoestima en relació amb l'aprenentatge i on fàcilment es pot caure en la temptació de confondre dificultats d'aprenentatge amb impossibilitat d'aprenentatge, tot facilitant la profecia autoacomplerta a què hem fet referència més amunt.

Finalment, la presència de persones immigrades, analfabetes en les seves pròpies llengües i/o en les nostres, suposa un repte més al procés alfabetitzador. Les paraules generadores i les paraules directament generades hauran d'anar acompanyades de la corresponent fotografia o dibuix que les identifiqui, hauran d'estar molt més vinculades a la vida quotidiana immediata i, sempre que es pugui, especialment al començament, caldrà evitar els diftongs, intentar que els verbs estiguin en present, i no insistir en els errors d'escriptura causats per una dificultat de discriminació auditiva entre llengües (per exemple la "s" sorda i sonora per a les persones que tenen com a primera llengua el castellà, o la confusió /e/ i /i/, /p/ i /b/, etc., entre persones de llengües asiàtiques i/o africanes).

Cal no confondre aprenentatge de la lectoescriptura amb aprenentatge de la llengua oral. Sovint ens trobem que les persones immigrades no alfabetitzades, precisament per les seves dificultats lectoescriptores i la seva desenvolupada cultura oral, dominen amb prou suficiència una o les dues llengües del país. L'alfabetització de persones estrangeres immigrades, per tot això, pot significar un grau més d'incentivació creativa per als educadors.

L'aprenentatge de la llengua per a persones d'origen estranger

Fa anys que una de les accions educatives en què ens trobem és la necessitat que tenen les persones estrangeres, tot just o fa poc arribades, d'aprendre les nostres llengües vehiculars. Avui ja no és una novetat, és una demanda constant en els nostres espais educatius. En els nivells inicials, els programes acostumen a estar organitzats per a poder interactuar davant de situacions quotidianes, amb un [enfocament comunicatiu](#) i fonamentalment oral. Els grups classe acostumen a ser molt heterogenis, especialment per la diferent formació acadèmica prèvia dels alumnes. És normal que persones universitàries participin en la mateixa aula amb persones amb dificultats lectoescriptores. Si l'aprenentatge té com a objectiu l'adquisició de la llengua oral, les diferències acadèmiques no haurien de tenir més rellevància, però com que el professorat té una preparació acadèmica, els materials estan pensats per a persones amb hàbits acadèmics i els alumnes amb facilitat lectoescriptora ens demanen el suport escrit, el risc d'abandonament dels alumnes amb dèficits acadèmics és gran en no trobar-se còmodes amb exercicis i explicacions escrites que no poden seguir. Per evitar-ho, cal insistir en l'aprenentatge oral, en el treball per grups formats per alumnes amb diferents competències, en activitats i simulacions centrades en el llenguatge oral i en matèries visuals i, tot plegat, pautat amb dificultats creixents que es puguin adaptar als diferents ritmes d'adquisició de la llengua. Hi ha alguns recursos d'aprenentatge oral de la llengua per a persones poc o gens alfabetitzades, que ens poden obrir perspectives, com ara *Xerrameca: un material per a les aules de nivell inicial*. [\[Cliqueu aquí per accedir-hi\]](#)

Normalment, els nostres estudiants joves i adults recentment immigrants es conformen amb un coneixement limitat i utilitari de la llengua. Aquest fet ha afavorit estructures organitzatives i mentalitats educadores que accepten aquesta tendència com a normal. En la mesura que estem formant persones perquè puguin participar com a ciutadans de ple dret en la nostra societat, un coneixement limitat de la llengua els aboca a ser ciutadans de segona. Per això, seguint els enfocaments de la

pedagogia de l'èxit enunciats, hem de fer que els nivells organitzatius tinguin continuïtat i facilitin i encoratgin el pas des dels nivells més inicials als següents. Hem de rebutjar, per tant, una mentalitat que es conformi amb aquest aprenentatge utilitari i rudimentari de la llengua i accepti la situació real com a l'única possible, limitant a la pràctica, per omissió, el progrés potencial. S'ha de crear en l'espai educatiu un clima de superació. En tot cas, com ja s'ha dit, serà el propi alumne adult qui posarà els límits del seu aprenentatge.

Glossari

La intel·ligència a l'edat adulta

L'estudi del desenvolupament de les capacitats intel·lectuals a l'edat adulta s'ha dut a terme des de perspectives molt diferents. Durant molt de temps han predominat les recerques centrades en la pèrdua de les capacitats intel·lectuals a partir de la joventut. Des de fa uns quants anys, però, s'ha anat ampliant la perspectiva. Ara la clau no sol estar tant en estudiar si la intel·ligència va minvant o no, sinó quins són els factors que més fàcilment poden augmentar amb l'edat i quins són els que disminueixen de forma clara.

Cada cop és més gran l'interès des de diferents àmbits de recerca sobre la intel·ligència i les seves característiques. A continuació recollim un parell de dicotòmies referides a aquest tema que poden ser útils per a l'educació de persones adultes.

Intel·ligència fluida i intel·ligència cristal·litzada

En la intel·ligència hi influeixen factors hereditaris i factors lligats a l'experiència i a l'aprenentatge.

La intel·ligència cristal·litzada inclou les capacitats cognitives en les quals han cristal·litzat els aprenentatges formals o informals anteriors. És un tipus d'intel·ligència que depèn de l'experiència vital. Es consolida i s'incrementa amb el pas dels anys, fins al moment del deteriorament senil, si hi arriba. Està molt lligada, per tant, a l'experiència i a l'aprenentatge al llarg de la vida. La comprensió verbal, la capacitat de realitzar operacions i càlculs relacionats amb la vida quotidiana són habilitats típiques d'aquest tipus d'intel·ligència.

Per intel·ligència fluida se sol entendre la capacitat innata cognitiva general. Representa fonamentalment els determinants hereditaris. En general aquest tipus d'intel·ligència té un cicle de creixement i decreixement força similar a les altres facultats orgàniques.

Aquesta distinció ha representat una ajuda important per a la fonamentació de l'educació de persones adultes perquè permet rebatre algunes idees tradicionals en el sentit que l'edat adulta no és adequada per a l'aprenentatge.

Intel·ligència pràctica i intel·ligència acadèmica

Se sol definir la intel·ligència pràctica com la capacitat per comprendre allò que ens envolta, entendre la vida quotidiana i utilitzar aquest coneixement per aconseguir els objectius proposats. Es basa en la capacitat per a comprendre l'entorn i utilitzar aquest coneixement per a millorar l'acció.

La intel·ligència acadèmica està molt lligada als estudis, a les tasques escolars, la metodologia, l'estructuració i l'assimilació dels aprenentatges formals. Significa el desenvolupament de les intel·ligències lingüístiques i lògicomatemàtiques, sovint en detriment d'altres aptituds com la musical o les relacions interpersonals.

En l'àmbit de l'educació de les persones adultes es valoren aquest dos tipus d'intel·ligència i es pretén que la intel·ligència acadèmica serveixi per a consolidar la intel·ligència pràctica i no es limiti a uns coneixements descontextualitzats. El gran repte metodològic és partir i aprofitar els coneixements pràctics, l'experiència de les persones adultes, per facilitar els aprenentatges acadèmics necessaris.

[\[Tornar a la Carta\]](#) [\[Cattell\]](#)

Entorn Personal d'Aprenentatge (PLE) i Xarxa Personal d'Aprenentatge (PLN)

Les persones sempre hem après dels altres, hem ensenyat als altres, ens hem relacionat amb les altres persones. En major o menor mesura hem fet servir documents escrits, hem assistit a cursets i tallers, hem fet seminaris, hem reflexionat sobre la pràctica, hem utilitzat les xarxes socials per aprendre. Tanmateix, les mutacions constants de l'era digital lligada a les mutacions constants dels sabers han fet que els Entorns Personals d'aprenentatge (PLE) hagin ampliat exponencialment la xarxa de relacions virtuals i de vectors de formació possibles, i esdevinguin uns **sistemes** que ajudin els aprenents a prendre el control i la gestió del seu propi aprenentatge. En aquest entorn digital l'aprenentatge no esdevé unidireccional docent/aprenent sinó que esdevé multidireccional, en xarxa (PLN), agafant un caire comunitari i cooperatiu, de tal manera que s'insisteix en una nova/vella "ètica" de les relacions en les xarxes socials: donar tant com es rep de la xarxa, respondre tant com es pregunta, participar. L'Entorn Personal d'aprenentatge parteix d'un mateix, del que un vol aprendre, fixant-se uns objectius, passa per gestionar els continguts i els processos de l'aprenentatge i en aquest procés la comunicació amb els altres tant per obtenir coneixement com per compartir-lo és constant. Els PLE poden ser molt senzills, una aplicació d'escriptori, o constar d'un o més entorns webs. A la ve-

gada que permet integrar l'aprenentatge formal i informal. Per tot plegat esdevé un marc ideal d'aprenentatge al llarg de tota la vida per a qualsevol persona. En la mesura que el o la docent han de ser aprenents permanents de nous mètodes, didàctiques i teories, i han d'exercir una anàlisi crítica de la seva activitat quotidiana i de la del centre, han de tenir una actitud innovadora davant les noves possibilitats i cercar fórmules noves als nous i vells problemes. Les xarxes socials de forma individual o cooperativa són una eina fonamental per a la docència.

[\[Tornar a la Carta\]](#)

L'apoderament

L'ús modern d'*empowerment* té els seus orígens en els moviments pels drets civils, que buscaven *apoderar* els seus seguidors, és a dir, conquerir drets i, amb aquests, la força i el poder per a prendre les seves pròpies decisions i assumir el control de les seves pròpies vides. S'utilitza actualment en el context de l'ajuda al desenvolupament econòmic i social per fer referència a la necessitat que les societats i les persones s'enforteixin en la seva capacitat de controlar la seva pròpia vida. Només s'assoleix un canvi significatiu en el desenvolupament si es qüestionen directament els patrons existents. Una definició positiva entén aquest terme com el poder de fer, de ser capaç, així com també de sentir-se amb un control més gran de les situacions. Segons aquest enfocament la persona té un rol actiu, trenca amb la idea que és un ésser passiu, i passa a convertir-se en un actor legítim. El concepte s'ha estès en ser adoptat pel moviment feminista. Els programes d'apoderament de la dona s'orienten a fomentar l'accés de les dones als recursos i a la presa de decisions tant individuals com col·lectives i aconseguir que les dones es percebin a si mateixes capaces i legítimes per a ocupar un espai en la presa de decisions.

L'apoderament és, per tant, un procés mitjançant el qual les persones enforteixen les seves capacitats, confiança, visió i protagonisme com a grup social per a impulsar canvis positius en les situacions que viuen, com una estratègia que situa la persona i el grup en el centre dels projectes i polítiques socials que treballen per a la millora de la qualitat de vida des de l'autonomia.

L'apoderament és el paradigma de les teories del desenvolupament i dels models de la competència i es vincula a processos d'alfabetització i de formació bàsica de persones adultes.

[\[Tornar a la Carta\]](#)

Gestió democràtica dels coneixements

La pedagogia del segle XX ha posat l'accent en la gestió democràtica dels coneixements, dels centres i de l'aula. En l'educació de persones adultes Paulo Freire, a la *Pedagogia de l'oprimit*, en rebutjar l'educació "bancària" – l'aprenent adult és com un banc on el docent diposita els coneixements - va fer una de les formulacions més conegudes de la relació "tradicional" entre professor i alumne. Diu que una anàlisi precisa de les relacions professor alumne a tots els nivells, a l'escola o fora d'ella, revela el seu caràcter essencialment narratiu. Afirmar que l'educació pateix de la malaltia de la narració, segons la qual:

- El professor ensenya, els alumnes són ensenyats.
- El professor ho sap tot, els alumnes no saben res.
- El professor pensa, els alumnes no tenen per què pensar, millor si no pensen.
- El professor parla, els alumnes callen.
- El professor estableix la disciplina, els alumnes són disciplinats.
- El professor imposa la seva opció, els alumnes se sotmeten.
- El professor escull el contingut del programa, els alumnes s'adapten a ell.
- El professor confon l'autoritat del coneixement amb la seva pròpia autoritat professional, que oposa a la llibertat dels alumnes.
- El professor és el subjecte del procés de formació, mentre que els alumnes en són simples objectes.

Contra aquest procés democratitzador en l'ensenyament-aprenentatge acostumen a plantejar-se dues dificultats: 1) l'obligatorietat de seguir un programa determinat per a l'obtenció d'un títol o la presentació dels alumnes a un examen extern, que obliga al docent a seguir el programa preestablert des de fora i 2) la resistència dels propis alumnes a la "gestió democràtica" de l'aprenentatge: "qui sap què i com ha d'ensenyar és el professor, nosaltres no n'hem de fer res". En els dos casos una postura oberta i raonada del valor educatiu i formatiu del diàleg troba fórmules per superar en part les contradiccions. Cal remarcar, com diu Freire en el penúltim dels seus aforismes, que el concepte i la pràctica del diàleg als espais educatius s'oposa a l'autoritarisme, no a l'autoritat del coneixement que el docent ha de compartir dins i fora de l'aula.

[\[Tornar a la Carta\]](#)

Superació de les “teories del dèficit”

Fins als anys seixanta les investigacions que es van dur a terme entorn del desenvolupament de la intel·ligència estaven contaminades dels prejudicis socials i científics respecte al deteriorament de la intel·ligència amb el pas dels anys.

Piaget en la seva Teoria Genètica estableix quines són les millors edats per a aprendre i fixava els límits entre els 13 i 15 anys. Binet i Simon, en la seva Teoria psicomètrica de la intel·ligència assenyalaven el seu decreixement al voltant dels 20 anys.

Wechsler ha estat un dels autors principals que ha defensat la concepció de la intel·ligència adulta vinculada a la presumpció de la inferioritat de l'adultesa com a edat apropiada per a l'aprenentatge. Malgrat ser conscient de l'existència de determinades habilitats específiques negava atorgar-ne la categoria d'intel·ligència.

Aquests tipus d'investigacions les considerem actualment com a “Teories del Dèficit”, ja que focalitzen la capacitat d'aprenentatge en uns períodes concrets de la vida de la persona (infantesa, adolescència, primera joventut). Posteriorment es creia que aquesta capacitat començava a decreixer. Una limitació d'aquestes teories consisteix a no separar el que és estrictament intel·lectual d'allò que és escolar, en el sentit que els criteris de comparació que s'establien partien de l'estudi amb nenes i nens escolaritzats dels anomenats països occidentals. Així, els tests de mesurament de la intel·ligència que es van elaborar estudiaven fonamentalment el nivell acadèmic de la persona i no les seves habilitats intel·lectuals.

A partir dels anys cinquanta del segle passat es va anar desenvolupant una nova concepció que incorporava en l'anàlisi de l'aprenentatge de persones adultes les aportacions d'altres camps com ara la psicologia, la sociologia i d'altres ciències educatives.

Paral·lelament als **estudis transversals** (comparaven mesuraments obtinguts en un mateix moment en persones de diferents edats) sobre la intel·ligència, es van començar a realitzar **estudis longitudinals** (mesuraments obtinguts de les mateixes persones en diferents moments de les seves vides) Aquests estudis longitudinals contradieien els resultats obtinguts pels estudis transversals. La concepció tradicional que les etapes adultes no són adequades per a l'aprenentatge era posada en qüestió.

Shaie i els seus col·laboradors, en uns estudis més laboriosos, comparaven els resultats obtinguts pels diferents tipus de tests i van demostrar com els tests transversals donaven com a resultat un declivi de la intel·ligència adulta mentre que els

resultats dels tests longitudinals assenyalaven un augment de la intel·ligència durant tota l'adulthood.

Les aportacions de Cattell i Horn estableixen la distinció entre *intel·ligència fluida* i *intel·ligència cristallitzada* (ja comentades en el punt anterior). Altres investigadors estableixen diferents tipus d'intel·ligències.

En definitiva, l'estudi dels processos cognitius s'ha d'emmarcar en els contextos socials on es produeixen. Les persones adultes desenvolupen estratègies de raonament en funció dels contextos en els quals es desenvolupen. L'organització social de l'educació provoca diferències en l'organització social dels aprenentatges. En aquest sentit s'orienten els estudis de psicologia transcultural de Vigotsky i Luria i els estudis transculturals de Scribner i Cole.

[\[Tornar a la Carta\]](#) [\[Wechsler\]](#) [\[Schaie\]](#) [\[Binet & Simon\]](#)

Profecies autoacomplertes

En educació se sol parlar de l'efecte Pigmalí o de les profecies autoacomplertes, en el sentit que les expectatives del professorat afecten significativament el comportament i els resultats dels alumnes. En la base d'aquests plantejaments hi ha l'estudi de Rosenthal i Jacobson de l'any 1968 sobre la motivació humana, que resumim a continuació.

En l'inici de la recerca es va informar a un grup de professors de primària que s'havia realitzat un test per avaluar les competències intel·lectuals dels seus alumnes. Es va comunicar als professors quins alumnes havien tret els millors resultats i se'ls va dir que milloraria molt el seu rendiment al llarg del curs. Passats vuit mesos es va avaluar el rendiment i es va comprovar que efectivament aquests alumnes eren els que havien obtingut els millors resultats.

El que no sabien els professors era que aquest grup d'alumnes havia estat escollit a l'atzar. No era veritat que fossin més capaços, però van millorar el seu rendiment significativament. L'explicació que van trobar Rosenthal i Jacobson és que els mestres es van crear altes expectatives sobre aquests alumnes. Aquesta manera diferent d'actuar, estar més per ells, exigir-los més, fomentar-los l'aprenentatge, etc. és el que va fer millorar el seu rendiment.

[\[Tornar a la Carta\]](#) [\[Stenberg\]](#)

Paraules generadores

Segons Paulo Freire a *L'educació com a pràctica de la llibertat* “les ‘paraules generadores’ són aquelles que descompostes en els seus elements sil·làbics, propicien, per la combinació d’aquests elements, la creació de noves paraules”. És un mètode, per tant, que parteix de paraules del vocabulari quotidià, senzilles, amb la màxima densitat evocadora possible per a la persona adulta i amb una progressió de dificultats fonètiques i de la seva transcripció gràfica. S’allunya dels mètodes tradicionals de la “eme” amb la “a”, “mà” o dels fonètics que parteixen dels sons de les lletres i els il·lustren amb algun dibuix identificador (per exemple, el despertador per il·lustrar el so “rrrrrr”). Entre nosaltres s’han realitzat nombroses adaptacions del mètode freirià tant en castellà com en català. El mètode de “La Palabra”, en castellà, és el que ha tingut més difusió i més encert pedagògic pels castellanoparlants.

Amb l’arribada de persones estrangeres, algunes d’elles amb dificultats lecto-escriptores, han sorgit diverses adaptacions del mètode de “La Palabra”, o més directament del mètode freirià de paraules generadores, com el que han realitzat a l’Escola d’Adults dels Tarongers de Mataró, L’Uruk del Ministeri d’Educació o els de Càrites, entre molts d’altres. Les adaptacions estan motivades fonamentalment perquè es fa difícil generar noves paraules quan es desconeix en gran part el vocabulari català o castellà d’ús quotidià. S’han hagut d’augmentar, per tant, el nombre de dibuixos o fotografies que identifiquen els objectes del vocabulari usual acompanyant la “paraula generadora” i s’han simplificat exercicis i frases, com s’indica en el paràgraf de la carta dedicat a les persones estrangeres.

També tenim a l’abast mètodes i recursos d’alfabetització en català per a persones adultes com “El Nostre Món” d’ACEFIR de Girona o l’“Alex” en format on-line, entre d’altres, que tenen com a referència última el mètode de “la paraula generadora”.

En qualsevol cas, alfabetitzar persones adultes no és una tasca fàcil. Cal rebre una preparació específica i confrontar-la de forma permanent amb la reflexió sobre la pràctica. L’alfabetització no és un procés purament mecànic i té com a finalitat entendre el que es llegeix i escriure el que s’entén i es pensa, per a una ciutadania participativa i crítica.

[\[Tornar a la Carta\]](#)

L'enfocament comunicatiu i l'aprenentatge per tasques

El mètode comunicatiu per a l'ensenyament de llengües ens ofereix molts avantatges a l'hora d'ensenyar a persones adultes.

Totes les classes tenen un objectiu, però és molt important per a la motivació dels alumnes que ells també el percebin com a útil i important. En l'ensenyament tradicional, l'objectiu de les classes de llengua acostumava a ser el domini d'una estructura gramatical concreta o bé l'aplicació d'una fórmula en exercicis on s'havien d'omplir buits en una llista de frases sovint descontextualitzades. Pel mètode comunicatiu, en canvi, l'objectiu se centra en desenvolupar una competència comunicativa que es pugui aplicar a la vida quotidiana (ser capaç d'anar a comprar uns pantalons, redactar una nota d'agraïment, explicar una anècdota, etc.). L'enfocament és orientat a l'acció, no pas a un aprenentatge passiu, sinó actiu.

De fet, el mètode comunicatiu representa una aplicació pràctica de tot el que promulga el *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*.

Avantatges del mètode comunicatiu en contraposició al mètode tradicional

- a. Les activitats són entretingudes i motivadores.
- b. L'estructura de les classes està pensada perquè els alumnes siguin capaços de resoldre els exercicis fàcilment i que, per tant, no es desmoralitzin. Es fomenta l'èxit i per tant, la sensació que el que s'estudia és a l'abast de tots.
- c. Es fomenta molt la pràctica en parelles o grups a la classe i es propicia la interacció entre els alumnes. Això els ajuda a ser autosuficients i a no dependre del professor com a única font de coneixement. La figura del professor com a eix central i focus de la classe desapareix i els alumnes són realment els protagonistes.
- d. Es procura que els exercicis i els materials siguin reals (moltes vegades els textos que apareixen en els llibres són artificials, és a dir, creats únicament per treballar un aspecte gramatical) i contextualitzats. S'intenten recrear situacions i contextos que es poden trobar cada dia, no els d'un univers paral·lel i artificial difícil de transportar al món real. A l'hora de planificar una activitat, com per exemple treballar una lectura, cal tenir en compte si aquesta lectura interessaria els nostres alumnes fora de l'aula.

Hi ha també un altre mètode d'aprenentatge actiu –l'aprenentatge per tasques–, que pot ser molt útil en l'ensenyament a persones adultes. En aquest mètode, l'objectiu pot ser un treball escrit, oral, audiovisual o manual (preparar una festa, organitzar un viatge, fer una maqueta...) i la tasca del professor serà proporcionar totes les eines i tota la teoria que faci falta per aconseguir aquest objectiu. En les tasques es focalitza el resultat, i és aquí on els alumnes hauran d'utilitzar estratègicament les seves competències.

Avantatges de l'ensenyament per tasques en contraposició al mètode tradicional

- a. Les classes realment s'aprofiten perquè potencien la motivació. Els alumnes veuran la utilitat del que fan des del primer dia. A més, les tasques finals escollides es poden ajustar als seus interessos. Sempre hi ha alguna cosa que interessa tothom!
- b. Es poden escollir tasques molt ambicioses i a llarg termini: fer una obra de teatre (escriure el guió, preparar el vestuari, el decorat...), preparar un viatge (escollir el lloc en consens, fer la maleta, fer-se una guia del lloc...), buscar pis...o bé tasques petites que es poden assolir en poc temps, com ara preparar una festa per a la classe o fer un role-play.
- c. Podrem estructurar les classes en mini-objectius que ens permetran ajudar els alumnes que faltin a classe a reprendre el fil fàcilment.

[\[Tornar a la Carta\]](#)

Alguns autors de referència

Hem fet, sense cap pretensió d'exhaustivitat, un petit resum d'aquells autors i teories que al nostre entendre fonamenten els criteris que hem exposat a la "Carta". La seva obra ha representat un gran impuls per fer avançar els plantejaments d'educació de persones adultes, ja que han elaborat teories i estudis que han aportat noves visions i millores en l'educació. Dels seus plantejaments generals, sovint se n'han pogut extreure aplicacions pràctiques concretes directament relacionades amb la nostra tasca.

Molts d'aquests autors o autores van construir la seva teoria des de l'educació infantil. No obstant això, els membres del grup de treball redactors de la "Carta", que estem convençuts que l'educació i la formació de persones adultes té unes característiques pròpies i específiques, ens imaginem aquesta com una branca de l'arbre de la psicopedagogia. Hi ha d'altres branques principals i secundàries que s'entrecreuen, per exemple, en funció de l'edat, l'educació infantil o l'adolescent tenen també característiques pròpies i específiques; en funció del risc d'exclusió social, els menors no acompanyats, demanaran una atenció educativa especial; en funció de l'objecte d'aprenentatge, la formació a l'empresa, la formació laboral o l'aprenentatge de les llengües, tenen les seves peculiaritats. El que sembla important és que, com en els arbres, existeixi la circulació natural de la saba ascendent, des de les arrels de la psicologia i la pedagogia a totes les especificitats educatives que, a la vegada, nodreixin amb la saba descendent de les seves descobertes l'arbre de l'educació: educació al llarg de la vida.

Hem ordenat el llistat seguint la data de naixement i hem cregut convenient no afegir-ne les obres més representatives de cada autor per no allargar excessivament aquest quadre.

Alfred Binet
1857–1911, França

Théodore Simon
1872 –1961, França

Binet i Simon van realitzar el primer test d'intel·ligència modern, conegut com l'escala d'intel·ligència Binet-Simon. Aquests primers tests, basats en la Teoria Psicomètrica, demostren un declivi de la intel·ligència a l'edat adulta, així com dificultats per aprendre'n. Nombrosos estudis han controvertit la rellevància d'aquests tests, argumentant que, com a molt, valoren algun aspecte del que s'entén per intel·ligència en un context sociocultural determinat. [[Superació de les "teories del dèficit"](#)]

Algunes aplicacions en educació de persones adultes:

- ✓ Inicia tot un seguit d'estudis que ens ajuden a comprendre millor la intel·ligència a l'edat adulta.

John Dewey
1859–1952, EUA

Per Dewey, també anomenat el pare de l'educació progressista, l'educació és un procés vital i no una preparació per a una vida futura. Aquesta educació ha de començar per una comprensió psicològica de les capacitats, els interessos i els costums de l'individu. A la vegada pensa que l'individu que ha de ser educat és un individu social, per tant, una persona en interacció amb l'entorn. L'ésser humà necessita l'educació per a adaptar-se a la societat i evolucionar-hi. I la societat ideal per a l'educació és la democràcia on l'individu fa una reconstrucció contínua de l'experiència, sent un mètode de progrés i de reforma social, fent que l'educand senti el seu compromís i la seva part de responsabilitat. En aquest sentit, l'espai educatiu és entès com una comunitat on el mestre no imposa les idees sinó que forma part d'aquesta comunitat de descoberta.

Algunes aplicacions en educació de persones adultes:

- ✓ Cal tenir cura amb l'organització del centre. Ha de ser democràtica i ha d'afavorir la participació. La democràcia és una idea ètica de cooperació social.
 - ✓ La persona s'educa al llarg de tota la seva vida, i l'educació formal hauria de servir per orientar i donar sentit a la seva experiència.
-

**Francesc Ferrer i
Guàrdia**
1859 –1909,
Espanya

L'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia té interès per a l'educació de persones adultes no tant per les seves aportacions metodològiques o didàctiques, sinó per la seva concepció "política" de l'educació i la formació. L'educació mai no és neutra. La formació, segons Ferrer i els pedagogs llibertaris, no pot conformar-se amb innovacions purament formals, ha d'estar orientada a la construcció d'un món més just i solidari, ha de ser crítica amb les situacions injustes. Ara bé, la solidaritat, igual que l'autonomia personal o la independència de criteri davant la realitat no s'imposa, s'indueix i s'experimenta en l'acte educatiu. Per a això plantegen que cal instaurar en l'educació un clima d'amistat i convivència, unes relacions "mestres-alumnes" individualitzades, sense rigidesa curricular, on el «deure» no mati el «viure».

Algunes aplicacions en educació de persones adultes:

- ✓ El teixit associatiu és una eina educativa molt important.
 - ✓ L'educació integral de la que parlava, vol dir no quedar-se només en l'aspecte intel·lectual, i és un aspecte ben útil per a la nostra pràctica educativa.
-

María Montessori

1870, Itàlia –
1952, Holanda

Va ser la primera dona que es va doctorar a Itàlia en ciències naturals i medicina. Va elaborar el Mètode de la Pedagogia Científica a partir de l'observació de què els nens "es construeixen a si mateixos". Amb la premissa de què els nens són els seus propis mestres i que per aprendre necessiten llibertat i multiplicitat d'opcions entre les quals escollir, va reformar la metodologia i la psicologia de l'educació del seu temps.

Entre els plantejaments didàctics de Montessori destaquen en primer lloc, la importància determinant de l'ambient. Cal dissenyar un marc estructural que permeti l'accés als materials i al treball individual i grupal, que faciliti el moviment i el descobriment. Cal aconseguir l'alegria en un ambient estètic, càlid i atractiu pels nens; per Maria Montessori l'escola, l'ambient de la classe ha de ser extremadament favorable a l'educació.

El mètode Montessori es basa en què treballa des de l'autonomia, la llibertat i la disciplina com a base per l'autoeducació. El reconeixement de les diferències individuals, el respecte pel ritme d'aprenentatge i l'expressió dels nens són la base del seu mètode. Un punt clau és el respecte als diversos ritmes de desenvolupament. Montessori aposta per una metodologia individualitzada, pel treball de cada nen al seu ritme i centrat en allò que li interessa. Creure en la capacitat de cadascun dels nens és el primer pas per potenciar el seu creixement.

Algunes aplicacions en educació de persones adultes:

- ✓ A més a més dels seus plantejaments didàctics, i els seus principis pedagògics, podem trobar moltes manifestacions de la seva influència en l'educació de persones adultes, un bon exemple n'és el disseny del quadern amb línies que es fa servir a alfabetització i neolectura.

Ovide Decroly
1871–1932, Bèlgica

S'ha considerat un dels primers psicopedagogs d'Europa. Creador dels "centres d'interès", impulsor del joc educatiu i estudis de la funció de globalització en el nen. A partir de l'estudi dels resultats escolars que mostren l'elevat fracàs escolar, Decroly planteja una alternativa. El respecte per l'activitat espontània i per les formes naturals del comportament infantil es tradueix en el rebuig dels programes escolars tradicionals, dividits per matèries i en els mètodes verbalistes centrats en el docent; i planteja com alternativa la valoració i explotació de l'interès com a únic motor de qualsevol aprenentatge, tal com ho és en qualsevol activitat humana. L'interès és considerat pel nostre autor com el motor de tot aprenentatge.

Decroly observa i defineix la funció de globalització sobre la qual es construeix la seva obra pedagògica. La funció de globalització en el nen fa que es posi davant la vida tal com és, amb la seva complexitat, perquè percebrà i s'aproximarà a ella globalment; l'escola i el professor hauran de conduir-lo pel camí de l'anàlisi dels seus components, segons els seus interessos.

Decroly planteja l'alternativa als programes escolars, dividits en assignatures, i aplica un nou concepte d'interrelació de les disciplines escolars que s'estructuren en un programa d'idees associades o de centres d'interès. El centre d'interès ha de despertar curiositat i expectació en l'alumne. Sense interès no es produeix aprenentatge, de la mateixa manera que no es produeix cap activitat humana. D'aquesta manera, tots els continguts educatius de l'escola tradicional poden ser objecte d'aprenentatge en aquest nou sistema.

Algunes aplicacions en educació de persones adultes:

- ✓ La globalització entesa com una proposta en el procés d'ensenyament-aprenentatge.
- ✓ L'èmfasi en l'aprendre a aprendre en una societat de canvis accelerats. Tant els centres d'interès com el treball per projectes acostumen a ser recursos útils.

Alexander Sutherland Neill

1883, Escòcia –
1973, Anglaterra

Neill planteja tot un ideari pedagògic molt radical pel moment històric en què es trobava. Basant-se en la psicoanàlisi, l'antiautoritarisme i l'autogovern Neill funda l'escola Summerhill, encara ara en funcionament. Per a ell, que viu les dues Guerres Mundials, l'única via per salvar la humanitat és l'educació, una educació de persones lliures i felices capaces de repensar un nou món.

Per a l'educació de persones adultes hi ha dos principis de la seva pedagogia que ens interessarien. Un seria el que ens parla d'una educació dirigida a l'àmbit emocional en la qual no és primordial la formació exclusivament intel·lectual. Una bona base per l'adquisició dels aprenentatges és l'estabilitat emocional. I per una altra banda, el Self-government. Neill creu en l'autoregulació i l'autogovern col·lectiu, que respecten i tenen en compte a tots els membres de la comunitat educativa.

Algunes aplicacions en educació de persones adultes:

- ✓ El valor de la llibertat, associada al respecte i la responsabilitat que afavoreixi una convivència satisfactòria.

Célestin Freinet
1896–1966, França

En el pensament de Freinet trobem dues clares influències. D'una banda, les polítiques de les corrents obreristes i socialistes, i de l'altra, les didàctiques de l'Escola Nova.

Aquest fet fa que les idees de Freinet més que ser un corrent pedagògic serien més aviat un estil de vida que s'enfrontaria al capitalisme i advocaria cap a una societat més humanitzada.

Freinet ens parla d'una escola popular que arribi a tothom, és a dir, la democratització de l'ensenyament. Un ensenyament que parteix de l'alumne i de la funcionalitat dels aprenentatges. Allò que s'aprèn ha de poder aplicar-se per solucionar els problemes que ens puguem trobar a la realitat, ha de ser útil. I per últim és important destacar el principi de cooperació, on la creació d'un ambient favorable a l'aula, en la relació entre alumnes, i entre alumnes i mestre, posi les bases per a la construcció del coneixement col·lectiu i individual. Alhora, aquest principi, el va estendre a la cooperació entre mestres.

Algunes aplicacions en educació de persones adultes:

- ✓ La pràctica pedagògica cal que sigui rigorosa i basada en un pla de treball.
- ✓ Una altra aportació cabdal és l'aprenentatge cooperatiu i treball en equip.

Jean Piaget
1896–1980, Suïssa

Segons Piaget, el desenvolupament cognitiu té el seu origen en les potencialitats inicials de l'aparell sensorial i motor humà: teoria genètica. El desenvolupament intel·lectual presenta una sèrie d'estadis evolutius. L'últim d'aquests estadis, anomenat operatori formal, s'assoleix entre els 12 i els 16 anys. De les seves teories s'ha induït sovint que les persones adultes no continuen desenvolupant les seves capacitats cognitives a partir d'aquesta edat i presenten dificultats per a l'aprenentatge.

Algunes aplicacions en educació de persones adultes:

- ✓ La teoria de Piaget ha estat objecte de moltes crítiques, sobre tot pel que fa a la seva visió del desenvolupament individual per etapes.
- ✓ Convé tenir en compte també els aspectes culturals i socials.

**Lev Semionovitch
Vigotski**

1896, Bielorrússia –
1934, Rússia

De les dues idees clau de Vigotski, la mediació semiòtica de la ment i la zona de desenvolupament pròxim o proximal, la que més ha interessat a l'educació de persones adultes ha estat aquesta última. Vigotski la defineix dient que “no és res més que la distància entre el nivell real de desenvolupament, determinat per la capacitat de resoldre individualment un problema, i el nivell de desenvolupament potencial, determinat a través de la resolució d'un problema amb la guia d'un adult o en col·laboració amb un altre company més capaç”. La distància entre la capacitat individual de resoldre un problema i la resolució d'un problema mediat per un company o un docent no pot ser tan gran que impedeixi el pas de l'aprenent de l'un a l'altre. La gradualitat s'imposa com a art de la docència. La persona, a més, es construeix de fora cap endins, dominant els signes i els símbols - productes artificials de la història social i cultural -, entre els quals el llenguatge té un valor fonamental. Per aconseguir aquest domini són també molt importants les interrelacions en un marc formal d'aprenentatge.

Algunes aplicacions en educació de persones adultes:

- ✓ Aprendre és molt més que associar estímuls i respostes. El llenguatge i la interacció social són molt importants.
 - ✓ La “zona de desenvolupament pròxim” varia en funció de l'entorn. Cal ser crítics per modificar-lo i millorar-lo.
-

David Wechsler
1896–1981, EUA

Wechsler va elaborar tests aplicables a adults, com el WAIS, Wechsler Adult Intelligence Scale. Els estudis que aplicaven el WAIS feien servir dissenys transversals que analitzaven simultàniament persones de diferents edats. Aquests estudis demostraven un progressiu ascens de les puntuacions fins arribar a un màxim al voltant dels 20-30 anys. Després d'aquesta edat es produïa un descens lent però constant. Els subtests manipulatiu mostraven una caiguda molt acusada, mentre que els subtests de caràcter verbal tendien a presentar una major estabilitat amb l'edat. La introducció dels dissenys longitudinals, estudiant les competències intel·lectuals d'unes mateixes persones a diferents edats, matisen els resultats obtinguts per Wechsler. [\[Schaie\]](#) [\[Superació de les "teories del dèficit"\]](#)

Algunes aplicacions en educació de persones adultes:

- ✓ Per contraposició amb les investigacions posteriors, ens ha ajudat a entendre la complexitat de la intel·ligència, entesa com la capacitat global d'actuar intencionadament, de pensar racionalment i d'interactuar efectivament amb l'entorn.

Erik H. Erikson
1902, Alemanya –
1994, EUA

La teoria psicosocial d'Erikson remarca els esforços adaptatius de la persona i dona importància al paper de les influències ambientals. Va descriure el desenvolupament de tot el cicle vital en vuit etapes dialèctiques i dinàmiques en les quals l'individu ha de resoldre el conflicte que cadascuna li presenta. A l'etapa adulta jove el desig d'Intimitat s'enfronta al perill d'Aïllament i d'aquest conflicte pot nàixer l'Amor. A la maduresa el conflicte entre Procreació i Estancament pot donar pas a la Sol·licitud, a Tenir Cura. Finalment a la Vellesa del conflicte entre la Integritat i la Desesperació pot sorgir la Saviesa. L'edat adulta no és, doncs, estàtica, sinó dinàmica, activa i canviant.

Algunes aplicacions en educació de persones adultes:

- ✓ El clima de l'aula, l'autoestima i les relacions de grup poden ajudar a superar els conflictes del cicle vital. Cal programar activitats educatives que ajudin a l'autonomia i a la presa de decisions.

Alexander Luria
1902–1977, Rússia

Va realitzar els primers estudis transculturals i va analitzar la influència de l'organització social en els processos cognitius superiors. Afirmar que les estructures cognitives bàsiques són iguals en les persones de totes les cultures.

L'alfabetització i l'educació socialment organitzada generen canvis en l'estructura del pensament. Sovint la dificultat per resoldre un problema no consisteix en la "incapacitat" per resoldre'l, sinó en el desconeixement de la manera com s'ha plantejat o formulat el problema.

Algunes aplicacions en educació de persones adultes:

- ✓ Tenir en compte el desenvolupament cognitiu que comporten diferents experiències personals.
- ✓ El paper de l'atenció com a procés selectiu en el procés de la informació.

Raymond B. Cattell
1905, Anglaterra –
1998, EUA

John L. Horn
1929–2006, EUA

Cattell i Horn afirmen que la intel·ligència es pot dividir en dues grans dimensions: la intel·ligència fluida i la intel·ligència cristallitzada [\[La intel·ligència a l'edat adulta\]](#). La fluida representa el potencial intel·lectual biològic de l'individu, part manipulativa del WAIS de Wechsler, i la cristallitzada és el conjunt d'aprenentatge après i emmagatzemat, part verbal del WAIS, al llarg de la vida. Ambdues intel·ligències segueixen una evolució diferent: la intel·ligència fluida disminueix clarament amb l'edat, mentre que la cristallitzada, vinculada a l'entorn socio-cultural i a l'experiència es manté estable o pot augmentar si s'estimula.

Algunes aplicacions en educació de persones adultes:

- ✓ El paper cabdal de l'experiència en la conformació de la intel·ligència adulta i l'aprenentatge adult
- ✓ La necessitat de crear transferències i bastir ponts des del desenvolupament cognitiu experiencial per assolir els nous coneixements del currículum adults

Paulo Freire
1921–1997, Brasil

De les nombroses idees pedagògiques i socials que ens ha llegat Paulo Freire ens han interessat especialment tres en aquesta "Carta": a) el concepte d'educació "bancària", b) la seva alternativa, el diàleg com a fonament de l'aprenentatge, i c) l'educació com a procés de construcció d'una consciència crítica i activa a través de la "problematització" de la realitat.

Ensenyar no és dipositar coneixements en els cervells dels alumnes com es dipositen diners en un compte bancari. Aprendre significa posar en relació dos agents actius, qui aprèn i qui ensenya, amb rols diferents, però on els dos aprenen i ensenyen a la vegada. L'educació mai no és vertical, del docent a l'aprenent, sinó horitzontal. Una de les tasques del docent és estimular la curiositat i una actitud activa dels participants envers el que es llegeix i el món en general. L'educació i la formació no tenen com a objectiu que la persona aprengui per competir amb èxit en el mercat de treball, produir, consumir i callar, sinó que es tracta de provocar consciències crítiques a través de l'anàlisi (problematització) de la realitat, que ens arriba emmascarada de disfresses i mites que l'oculten. L'educador, el mestre, per tant, ha de tenir una actitud intel·lectualment respectuosa, disciplinada, coherent i tolerant. Ell no ho sap tot, sempre pot aprendre dels alumnes i de les seves diferències.

Algunes aplicacions en educació de persones adultes:

- ✓ L'educació entesa com a educació bancària i acumulació de coneixements és molt limitada.
- ✓ Aprendre a llegir un text és aprendre a llegir el món, entendre el que passa i la societat.
- ✓ L'aprenentatge és un diàleg en el qual tots aprenem de tots.

Basil Bernstein
1924–2000,
Anglaterra

Sociòleg que analitza la relació entre l'economia política, la família, el llenguatge i l'escola. Dedueix que existeixen diferències en els codis de comunicació dels nens i nenes de les classes socials baixes, que reflecteixen les relacions de poder. Parla del codi restringit de la classe treballadora i el codi elaborat de les classes mitjanes. El codi restringit sol ser particularista i està molt lligat al context, en canvi el codi elaborat és molt més universalista. L'escola sol fer servir el codi elaborat, per la qual cosa l'alumnat de la classe treballadora es troba en inferioritat de condicions. Aquest fet també s'estén a l'educació de persones adultes.

Però Bernstein rebutja els plantejament de les "Teories del dèficit", perquè considera que els codis restringits no són deficients, sinó que estan relacionats amb la divisió social del treball.

En els seus estudis sobre el currículum i la pràctica pedagògica, fa una anàlisi sobre el discurs pedagògic, l'elaboració, la producció i la distribució del coneixement oficial, i com aquest coneixement està vinculat a les relacions de poder. Però el més important de l'obra de Bernstein és que no es limita a descriure la producció i distribució de coneixements, sinó veure'n les conseqüències per als diferents grups socials i poder trobar les eines per transformar aquesta realitat.

Algunes aplicacions en educació de persones adultes:

- ✓ Cal tenir en compte el tipus de codi que utilitzem.
- ✓ És important la integració dels temes del currículum.

Sylvia Scribner
1924–1991, EUA

Psicòloga i investigadora de l'educació, va posar de relleu en els seus estudis transculturals que les capacitats cognitives bàsiques són universals, totes les persones les posseeixen, tant si han estudiat com si no ho han fet. Ens eduquem i aprenem en el dia a dia, en la pràctica quotidiana, o en el context “escolar”. Hi ha persones que han estat molt escolaritzades i d’altres poc escolaritzades. Aquesta diferència indueix amb les mateixes capacitats cognitives bàsiques, a) diferències en l’organització de l’aprenentatge, b) diferències en les destreses intel·lectuals dels subjectes i c) formes diferents de resolució de determinades tasques. Scribner, seguint els postulats de l’Escola Moderna, planteja que cal portar la vida diària a “l’escola” i, alhora, cal treure l’educació de l’aula i fer-la útil en contextos quotidians. “Esperar canvis massius en els resultats educatius - diu - sense estar disposats a canviar l’organització social de l’educació és invitar el cinisme o la desil·lusió”

Algunes aplicacions en educació de persones adultes:

- ✓ Totes les persones, pertanyin a l’ètnia o cultura que pertanyin, poden desenvolupar les seves habilitats cognitives i fer nous aprenentatges.
- ✓ La importància del context i de l’aplicació de la lectura i l’escriptura per a propòsits específics.

Endel Tulving
1927, Estònia

No podem parlar de “memòria” sinó de “memòries”. D’aquestes memòries algunes declinen amb l’edat, per exemple, la memòria a curt termini (recordar un número de telèfon), però d’altres es mantenen o poden augmentar amb la pràctica, com la memòria episòdica (recordar fets o successos específics i/o significatius), o la memòria implícita (qui ha après a anar en bicicleta no ho oblida). A la formació de persones adultes cal sobretot fonamentar nous aprenentatges en la memòria semàntica, basada no solament en el fet de recordar fets passats (memòria episòdica), sinó en el seu significat, en el significat de les paraules, i de les relacions entre els seus significats i el context.

Algunes aplicacions en educació de persones adultes:

- ✓ Ens ajuda a entendre el paper dels diferents sistemes de memòria en el procés d’aprenentatge.

K. Warner Schaie
1928, EUA

Als estudis transversals [\[Wechsler\]](#), les diferències trobades en puntuacions d'intel·ligència poden estar influenciades per factors històrics relacionats amb les diferències entre generacions, com una major escolarització,... Schaie introdueix la variable generació o cohort als seus estudis, aplicats amb un disseny longitudinal: mesures repetides al llarg del temps sobre una mostra única de subjectes d'una mateixa cohort. Els resultats dels estudis longitudinals van mostrar una estabilitat i fins i tot increments en algunes dimensions i van confirmar que la majoria de persones milloren les seves capacitats mentals durant la major part de l'edat adulta. Tot i així, cal tenir en compte la rellevància de les diferències intraindividuals i interindividuals.

Algunes aplicacions en educació de persones adultes:

- ✓ Ens ha ajudat a combatre la [Teoria del Dèficit](#) a l'edat adulta.

Donald A. Schön
1930–1997, EUA

Filòsof americà. Les seves aportacions se centren en la importància de la pràctica reflexiva dels docents atesa la necessitat de cercar nous mètodes per resoldre els problemes educatius que es troben a les aules. L'autor emfasitza la importància dels professionals reflexius com a mestres que defineixen i redefeixen els problemes. La pràctica reflexiva implica la posada en qüestió sistemàtica de les experiències docents de cadascú amb el suport d'un grup de professionals de la mateixa disciplina. És un procés reflexiu que implica aprofundir en els propis mètodes d'ensenyament i determinar quin és el més adient per als estudiants. La consciència del subjecte sobre el seu propi procés d'aprenentatge és una de les bases de l'aprenentatge reflexiu.

El que pretén és transformar la pràctica diària a l'aula en un procés de recerca, anàlisi i experimentació, per qüestionar la praxis docent i generar noves estratègies d'actuació. Un procés de recerca-acció en el qual el personal docent, en el seu context d'intervenció, intenta comprendre de forma crítica les situacions amb què s'enfronta.

Es tracta d'una opció formativa que parteix de la persona, que té en compte l'experiència personal i professional per a l'actualització i la millora de la tasca docent.

Algunes aplicacions en educació de persones adultes:

- ✓ Importància de la reflexió en i sobre la pràctica docent per generar coneixement i millora continua, tant pel que fa a qualitat com a eficàcia de l'acció docent.

Howard Gardner
1943, EUA

Quan defineix la “intel·ligència” com un potencial biopsicològic per processar informació que es pot activar en un marc cultural, no només per resoldre problemes, sinó també per crear productes que tenen valor en una cultura determinada, està ampliant el concepte d'intel·ligència i “desafiant la creença molt estesa -sostinguda per molts psicòlegs i consolidada en multitud de llenguatges- que la intel·ligència és una única facultat i que una persona o bé és «llest» o bé és «tonta», sense més”. El sistema educatiu valora fonamentalment les intel·ligències lingüística i lògico-matemàtica. Però moltes persones adultes són expertes en les “altres intel·ligències”, la interpersonal, la intrapersonal, la musical, la corporal-cinestèsica o l'espacial, poc cotitzades i explotades en les metodologies i les activitats acadèmiques.

Algunes aplicacions en educació de persones adultes:

- ✓ És important conèixer i tenir en compte els diferents tipus d'intel·ligència.
- ✓ Oferir activitats d'acord amb les diferents habilitats.

Max van Manen
1944, Holanda

L'autor utilitza els termes de “tacte” i “to” a l'ensenyament com la necessària sensibilitat que han de tenir els educadors/docents per tal de saber quina és la manera més adient i més eficaç per relacionar-nos amb les persones que aprenen. Cal partir del reconeixement de la singularitat de cadascun de nosaltres i dels nostres alumnes, i cultivar de manera continuada una forma determinada de veure, escoltar, respondre i saber estar en cada relació que establim amb els aprenents.

Algunes aplicacions en educació de persones adultes:

- ✓ Importància d'una atmosfera adient, com també del “tacte” i el “to”.
 - ✓ Convé conèixer bé els alumnes.
-

Nicola Cuomo ha centrat la seva investigació i la seva pràctica en la integració de persones que presenten necessitats educatives especials, amb l'objectiu de desenvolupar la seva autonomia i competència personal i social. Cuomo parteix del principi de què la intel·ligència és social; el desenvolupament de la intel·ligència està condicionat pel context i per la qualitat -en un primer moment familiar i després escolar i social. El seu model didàctic posa èmfasi en les possibilitats cognitives i les estratègies d'aprenentatge d'aquestes persones i no en subratllar les seves deficiències.

A través de la integració de persones amb necessitats especials, Cuomo proposa reflexions i canvis en les formes d'ensenyament, l'èxit escolar, el desig i el plaer d'ensenyar i aprendre. Per una banda proposa produir una reflexió sobre la diversitat i la originalitat de la persona i la seva identitat. Acceptar a l'altre com és i no com hauria de ser. Sempre cal tenir present que les experiències en l'àmbit educatiu són irrepetibles. Un projecte educatiu ha d'estar fonamentat en una actitud experimental rigorosa, atenta a l'observació; que pugui proposar una irrepetibilitat que garanteixi el respecte de la identitat i l'originalitat de cadascú.

Al mateix temps, defensa la necessitat de què l'escola proposi el desig i l'emoció de conèixer, el plaer d'existir. Quines són les maneres, les condicions, les estratègies i els instruments que un professor necessita per despertar el desig i el plaer de conèixer? Les seves experiències d'integració han destacat la importància dels detalls en el context, en la relació, en els moviments, en els tons de veu, en els temps i en l'organització dels espais.

Algunes aplicacions en educació de persones adultes:

- ✓ Cal transformar les grans paraules i els grans principis (la cooperació, el respecte a les diversitats, l'ajuda mútua, ...) en situacions i ocasions reals de noves oportunitats educatives.
- ✓ Tenir una actitud experimental posant-se en una dimensió permanentment crítica per reflexionar sobre el que fem.

Philippe Meirieu
1949, França

Pedagog francès contemporani amb aportacions rellevants respecte a l'educació i a la formació del pedagog, com per exemple la teoria i la pràctica de la "pedagogia diferenciada". L'autor planteja la necessitat que el docent es posi en la pell del que està aprenent, que l'educador no ha de "traspassar coneixements" o "fabricar educands" sinó que ha d'acompanyar a l'aprenent en l'autoconstrucció de sabers i coneixements, guiar-lo en els processos que desenvoluparan la seva autonomia i mediar en la gestió dels seus aprenentatges. "El subjecte que aprèn no és un subjecte en construcció sinó un subjecte que es construeix, es rebel·la, s'amaga o resisteix si pretenem construir-lo a la nostra manera".

Algunes aplicacions en educació de persones adultes:

- ✓ Cal que hi hagi un temps de treball col·lectiu combinat amb temps de treball més individualitzat.
- ✓ És molt important fomentar "l'aprendre a aprendre" i que els alumnes es formulin preguntes.

Robert J. Sternberg
1949, EUA

Sternberg planteja el que s'ha anomenat Teoria Triàrquica de la Intel·ligència, segons la qual la intel·ligència comprèn tres aspectes fonamentals: l'analític, processos mentals que fomenten l'aprenentatge, la memòria i el pensament efectiu; el creatiu, capacitat per ser intel·lectualment flexible i innovador davant de situacions noves; i el pràctic, adaptar el propi comportament a allò que pugui exigir una situació determinada. L'educació formal fa especial èmfasi en el primer aspecte, donant rellevància a competències que no sempre són importants a la vida quotidiana. Les persones adultes, en el dia a dia, desenvolupen estratègies de raonament bàsicament en funció de l'aspecte pràctic. Sternberg ha treballat també les característiques de la intel·ligència exitosa. Assenyala alguns obstacles per al seu desenvolupament: les expectatives negatives externes, dels pares, companys o del mateix professorat [[Profecies auto-complertes](#)], o la pròpia inseguretats sobre els resultats.

Algunes aplicacions en educació de persones adultes:

- ✓ Ha contribuït a una visió multidimensional de la intel·ligència, distingint diversos tipus de talent, distints i interdependents.

Ressenya professional dels participants en el grup de treball

Xavier Aranda Nicolas

Des del 1991 està vinculat a la formació d'adults en centres penitenciaris. Actualment és director docent i professor al CFA Jacint Verdaguer de la presó Model de Barcelona i professor associat al Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona.

Eva M. Bayarri Verge

Tècnica de Normalització Lingüística del Centre de Normalització Lingüística de les Terres de l'Ebre (CPNL) i coautora del material *Xerrameca*, adreçat a l'alumnat de català poc o gens alfabetitzat dels nivells Inicial i Bàsic.

Beatriu Boneu Rojas

Llicenciada en filologia espanyola a la UB. Postgrau de formació de professors d'espanyol per a estrangers a l'International House. Col·laboradora d'EICA des de l'any 2005. Professora d'espanyol per a estrangers a l'acadèmia Tandem de Barcelona.

Mònica Díaz García

Dissenyadora Gràfica i Mestre d'Educació Primària. Des del 2003 vinculada a associacions de formació d'adults, com a treballadora i com a col·laboradora, a l'Associació Cultura Viva i al Col·lectiu Suma de Sant Boi de Llobregat.

Rosa M. Falgàs Casanovas

Ha estat durant 32 anys mestra d'Educació d'Adults, 2 anys dels quals de Directora del Centre de Formació d'Adults de Girona. A nivell internacional ha sigut 10 anys vicepresidenta de l'Associació Europea per a l'Educació d'Adults (EAEA), 10 anys més vicepresidenta del Consell Internacional d'Educació d'Adults (ICAE) i 8 anys membre de la Consulta Col·lectiva per a l'Alfabetització de la UNESCO.

Marta Ferrer i Puente

Docent vinculada al món de la formació de persones adultes des de l'any 2000. Cap d'estudis del CFA La Concòrdia (Sabadell). Professora convidada en el "Màster de Formació de Persones Adultes" UAB-UB els cursos 2008-09/ 2009-2010. Professora associada a la UAB en l'assignatura "Contextos educatius" dins el marc de Formació Bàsica Compartida.

Alfons Formariz Poza

Mestre d'educació de persones adultes. Professor de l'assignatura "Alfabetització i Educació Bàsica d'Adults" a la Diplomatura d'Educació Social de la URL (1993-1996) i de les assignatures "Educació d'Adults" i "Formació Permanent" a la UB (1996-2006). Secretari del Consell Assessor de Formació de persones Adultes de la Generalitat de Catalunya (1993-2007). Col·laborador d'EICA.

Victòria dels Àngels Garcia Anguita

Vinculada a l'educació de persones adultes des de l'any 1974. Mestre de la Generalitat del 1983 fins a 2008. Professora de l'assignatura d'Educació Permanent des de 1995 fins al 2000 a la Universitat Ramon Llull. Professora del postgrau d'"Educació d'Adults" de la UAB des de 1989 fins al 1993 i del Màster d'Educació de persones adultes, de la UB de 1990 a 1993. Col·labora amb EICA.

Emma Guasch Artigas

Tècnica de Normalització Lingüística del Centre de Normalització Lingüística de les Terres de l'Ebre (CPNL) i coautora del material *Xerrameca*, adreçat a l'alumnat de català poc o gens alfabetitzat dels nivells Inicial i Bàsic.

Bep Masdeu Asperó

Mestre d'educació de persones adultes, ha impartit els crèdits de "Sociologia de l'educació" i "Alfabetització i educació de persones adultes" a la Universitat de Barcelona, ha estat director de l'IES Llobregat de l'Hospitalet de Llobregat, ha participat com a ponent en cursos de formació dels equips directius dels centres de secundària. Col·laborador d'EICA.

Elisabet Moreras Costa

Llicenciada en Pedagogia a la UAB. Tècnica del programa de Formació Bàsica d'Adults de la Fundació Servei Solidari del barri del Raval a Barcelona.

Marta Martínez Ripoll

Llicenciada en Filologia Catalana per la Universitat Autònoma de Barcelona. Diploma de capacitació de professora d'espanyol per a estrangers a International House Barcelona. Curs de postgrau Educació i Immigració per la UOC. Treballa al Consorci per a la Normalització Lingüística de Barcelona, a l'àmbit d'acolliment. També ha treballat en escoles de secundària i en la correcció i traducció de textos orals i escrits.

Natalia Núñez Gimeno

Llicenciada en Ciències Ambientals. Màster en Formació de Persones Adultes (UAB-UB). Ha estat col·laboradora a EICA, al CFA La Concòrdia (Sabadell) i al programa de formació a persones preses de Can Brians. Ha treballat de professora d'adults a l'escola Maria Saus de Canet de Mar.

Isis Sainz Planas

Diplomada en educació social, especialitzada en educació d'adults. Ha treballat i col·labora a l'Escola d'Adults de la Verneda, així com en d'altres entitats i projectes d'acció social i de desenvolupament comunitari. Actualment coordina els cursos de llengua d'Apropem-nos.

Victòria Rodríguez Castán

Llicenciada en Pedagogia a la Universitat Ramon Llull. Membre d'ACEFIR (Associació Catalana per a l'Educació, la Formació i la Recerca), on col·labora en projectes d'educació d'adults. Treballa com a Tècnica d'educació al Servei Municipal d'Educació de l'Ajuntament de Girona. Vocal per Girona de la Junta de Govern del Col·legi de Pedagogos de Catalunya.

Carme Vila Morera

Treballadora social a l'IREs (Fundació Institut de Reinserció Social) i a l'Intress (Institut de Treball Social i Serveis Socials). Anteriorment havia treballat durant deu anys com a Treballadora Social Residencial a Ringleton House i al "Older People's Service" de Glenrothes, Escòcia (RU), depenents de l'àrea de Treball Social de Fife Council. Actualment col·labora al Centre Cívic "Can Basté" fent classes, dins el Projecte "Nou Barris Acull".

Full de ruta i agraïments

L'autoria de la *Carta a qui ha d'ensenyar persones adultes* és responsabilitat dels membres del grup de treball de l'ICE de la UB. Quan el redactat estava molt avançat ens va semblar important que lectors i lectores externes, diversos per la seva relació i dedicació a la formació de persones adultes, però qualificades per les seves pràctiques professionals, ens donessin la seva opinió, amb el propòsit d'incorporar totes aquelles que milloressin els continguts o l'estil.

Hem d'agrair a Miquel Casanovas, durant molts anys mestre de formació de persones adultes de Manlleu, i a Laura Vidal, coordinadora del Col·lectiu SUMA de la Fundació Marianao de Sant Boi de Llobregat, les consideracions que ens van fer a alguns dels nombrosos esborranys de la "Carta", i que han estat en gran part incorporades.

A Rosa Canet, Cap d'estudis del CFA Salvador Dalí ubicat en el Centre Penitenciari de Quatre Camins, Margarida Gratacòs, metgessa i docent al Servei de Neurofisiologia Clínica de l'Hospital Universitari de la Vall d'Hebron i Núria Rigau, mestra del Centre Municipal de Formació d'Adults de Torroella de Montgrí que amb les seves aportacions detallades ens han ajudat a millorar l'estil i els continguts.

A Clara Balaguer, de l'Àrea d'Innovació i Suport Educatiu del Consorci d'Educació de Barcelona, a Anna Ferri, tècnica del Servei de Suport Municipal de l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona i Carmina Gómez, mestra d'adults del Centre de Prosperitat (Barcelona), que amb una llarga trajectòria professional en educació de persones adultes ens han permès matisar aspectes que no quedaven prou explicats. De la mateixa manera hem tingut molt en compte els comentaris d'Enric Sàrries, del Grup de treball d'Educació en valors de l'ICE de la UB i alfabetitzador a la Fundació Servei Solidari.

A Ezequiel Mir, Coordinador Diocesà dels Tallers d'Acollida Lingüística i Cultural de Càritas de Girona, hem d'agrair les valuoses aportacions sobre l'educació al llarg de la vida, i a Joan Amorós, Bibliotecari i Educador Social, les seves reflexions sobre les incerteses que provenen del canvi de paradigma, el creixement exponencial de la informació disponible, la necessitat d'insistir en l'aprendre a aprendre i la insistència en el gran suport que per a la formació de persones adultes pot obtenir de l'ús de les biblioteques.

Finalment hem de donar les gràcies per les paraules encoratjadores i els seus comentaris a Ana Ayuste, Directora del Departament de Teoria i Història de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona i cocordinadora del Màster en Formació de persones Adultes amb Margarida Massot, professora d'educació de persones adultes de la Universitat Autònoma de Barcelona; a Ana Martín i Margarida Pérez, mestres del CFA de la Concòrdia (Sabadell), a Montserrat Casamitjana, tècnica de formació de la Diputació de Barcelona, totes elles amb una molt llarga experiència en educació de persones adultes i, com no, les amables paraules de Delphine Labedan, Coordinadora de l'Escola d'Art de Salt.

Gràcies a totes i tots.