

La formació bàsica de persones adultes entre la percepció social i la imaginació creativa.

El repte d'una poètica de la igualtat cultural adulta



Ana Ayuste
Montserrat Casamitjana
Marta Ferrer
Alfons Formariz (coord.)
Margarida Massot
2008

La formació bàsica de persones adultes
entre la percepció social i la imaginació creativa.
El repte d'una poètica de la igualtat cultural adulta

CONTINGUT

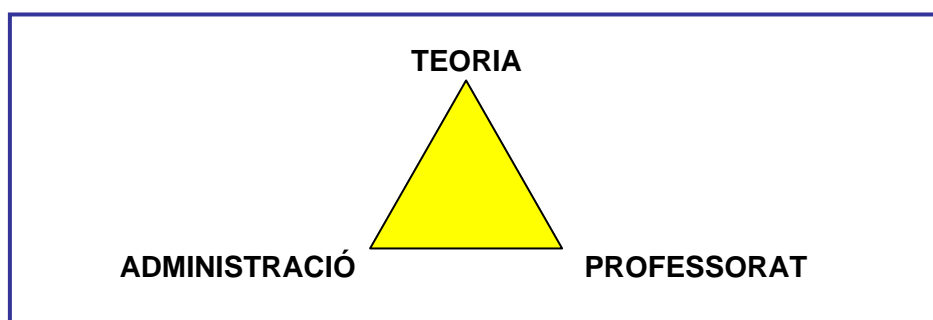
I – INTRODUCCIÓ: una formació bàsica de persones adultes inèdita	3
II - TEMES	
1. La persona adulta	17
2. Conceptes polisèmics: Educació de persones adultes / formació de persones adultes - educació permanent / formació permanent	21
3. La formació bàsica	26
4. Les competències bàsiques de la població adulta	30
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 de formació de persones adultes com a institucions públiques	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 bàsica de persones adultes	74
III - CONCLUSIÓ: L'era dels municipis	78

INTRODUCCIÓ

Una formació bàsica de persones adultes inèdita

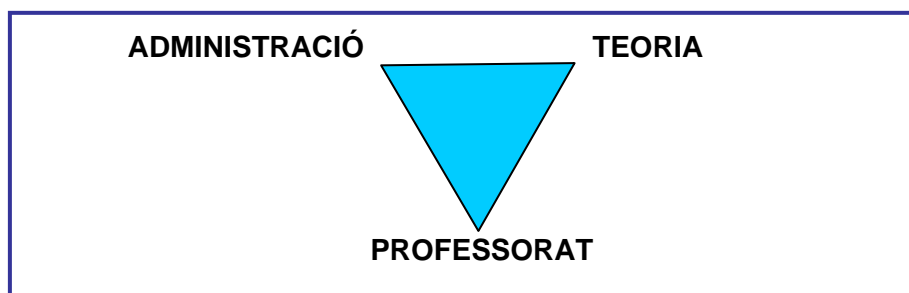
Gènesis d'aquest document

En tot procés educatiu estructurat hi ha tres factors que s'interelacionen de diverses maneres i amb diferent pes específic segons les conjuntures. El professorat, l'administració pública i les teories que estan influïent en les estratègies educatives formen un triangle de relacions que es pot veure de forma distinta segons ho contemplin els diferents actors. Sovint es veu des d'aquesta 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 contemplar el triangle des d'aquesta òptica,



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 relacions queda trencat,



entrant en un cercle viciós de retrets, sovint encoberts o poc formulats, en què el professorat veu la teoria lluny de la seva pràctica quotidiana i a l'administració com a un cúmul de normatives que desconeixen la realitat. L'administració contempla les teories en una galàxia diferent de les necessitats reals i a bona part del professorat atent, prioritàriament, a les seves millores laborals. Finalment, des de la teoria es contempla l'administració escorada al normativisme, sense fonaments teòrics suficients i al 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 de 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 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, per comunicar-nos i arribar a esquemes d'interpretació comuns? La resposta a aquest interrogant ha estat aquest grup de treball de l'ICE que com qualsevol grup ha tingut vida pròpia, s'ha anat incrementant i reduint en funció, especialment, de les conjuntures de resituació de la formació bàsica de persones adultes en el Departament d'Educació, els anys posteriors al 2004.

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 de 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'oratòria política, administrativa o educativa, normalment amb poques repercussions pràctiques. No fa gaire 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*"¹

Tots aquests conceptes citats són conceptes homònims i polisèmics, que s'utilitzen amb continguts tan diversos que obliga 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.

¹ OCDE (2003). *Más allá de la retórica: políticas y prácticas de la educación e adultos*. Madrid: MEC

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 equipen al subjecte, a qualsevol subjecte adult, per tenir una presència activa en l’entorn. Es refereix a la transmissió interactiva de les competències bàsiques i genèriques que permeten a totes les persones adultes discriminar l’oferta laboral, i actuar en la seva vida familiar o social amb coneixement de causa. Vist així, i en el nostre entorn actual, 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; amb 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 el llenguatge pedagògic qualifica d’educació informal.

La formació bàsica 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 extracadèmic dels processos cognitius i els hàbits de convivència i participació. No hi ha dubte que en aquesta societat, sense formació bàsica suficient la formació laboral, la formació cultural o la formació per a la participació es 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 total.

Perquè la separació entre les diferents formacions és difusa: hi ha formacions en competències bàsiques que tenen un objectiu laboral, formacions laborals que tenen continguts bàsics, formacions culturals que desperten la necessitat de la formació bàsica, etc. Si l’organització dels aprenentatges respectius no esdevenen compartiments estancs, quan 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 unes altres.

Els públics de la formació/educació bàsica

1. En la societat actual els conceptes bàsics que s’adquireixen a la infància i a l’adolescència caldrà completar-los, modificar-los o substituir-los al llarg de la vida. Per tant, fins i tot una bona formació bàsica 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 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 cinc milions de

persones adultes a Catalunya) la possibilitat d'avançar en aquests continguts de forma gratuïta.

2. No cal recordar que en el nostre sistema educatiu, 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, la manca del títol elemental del sistema educatiu els significarà un handicap durant tota la seva vida en el nostre context social, si no hi posen remei. Els aprenentatges programats que donin resposta a les seves necessitats, també formen part de la formació bàsica de què parla aquest document. Aquest sector és més d'una tercera part de la població adulta, més de dos milions a Catalunya.

3. El creixement de la població immigrada i estrangera recent que desconeixen les nostres llengües formen un tercer segment de públics diana de la formació bàsica, així com l'important nombre d'immigrants anteriors que dominen el castellà, si més no de forma oral, però desconeixen el català, i els catalanoparlants que no dominen l'escriptura de la seva pròpia llengua. El domini de les llengües del país a nivell funcional és bàsic per les interrelacions socials.

4. Finalment, no poques persones que van acabar l'educació secundària i no van continuar estudiant 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 majors de vint-i-cinc anys s'ha considerat tradicionalment formant part de la formació bàsica de persones adultes. Més de dos milions de persones són els destinataris potencials d'aquests ensenyaments.

En esquema els públics destinataris de la formació *bàsica* de persones adultes:

Els públics de la formació bàsica de persones adultes	<ol style="list-style-type: none"> 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 que no coneixen o no dominen les llengües de Catalunya 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 a 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; lògicament, tot plegat, han de tenir una traducció en la metodologia, les didàctiques i l'organització de l'aprenentatge adult si vol tenir 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 socials², que 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 estariem davant d'un problema de diglòssia poètica: per una banda s'expressa el llenguatge teòric/expert i per un altre 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 expert (docent, administratiu o teòric) ha tingut poca repercussió en la normativa, alguna en la pràctica docent i 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'elles les normatives.

Si la percepció social, l'imaginari social sobre la formació bàsica és el que està conformant les polítiques i les normatives serà necessari reflexionar sobre el seu contingut i contrastar-lo amb el coneixement especialitzat. Serà també necessària 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 "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

² Martuccelli, D. (2006). Lo intercultural en acción, identidades y emancipaciones. Interculturalidad y globalización: el desafío de una poética de la solidaridad. *Revista CIDOB d'afers internacionals*, 73-74, 269-299.

comú que l'han acceptada sense una discussió teòrica i pràctica suficient. Poden estar 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 ha treballat el nostre grup 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 dóna 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: un fonament psicopedagògic, 5) aquest subjecte adult té dificultats d'aprenentatge atesa la seva edat; i un ingredient neoliberal, 6) la formació bàsica s'ha de finançar amb diners públics només per a aquelles persones adultes amb edat laboral, ja que té sentit exclusivament en relació a la millora de les qualificacions professionals i la productivitat.

1. És una segona oportunitat. Aquesta percepció és pròpia de 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, el camp o la professió escollida, sense variar els coneixements fonamentals. Poques professions lliberals escapaven d'aquesta regla. Quan el terme educació, encara avui, queda restringit pràcticament a l'educació escolar, reflecteix les reminiscències d'aquella època passada.

En la societat actual postindustrial, la participació en formacions adultes 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, és més exigent en els continguts, no solament en els coneixements i les tècniques noves, sinó també en les actituds davant 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 faci 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. Dos exemples només. 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 les conteses electorals. Temes que lògicament no s'aborden al 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 a la seva aplicació demanen cultures de la mal·leabilitat educativa en funció del subjecte que acostumen a enfrontar-se a les rutines establertes.

Rastrejant l'origen d'aquesta percepció social que fa coincidir els continguts bàsics de l'escola infantil amb els de la formació bàsica en l'edat adulta es troba el fet de contemplar l'adult com a 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'aplicarà a persones titulades.

3. El marc i l'espai són escolars: professorat, calendari, inspecció, òrgans directius, cultura organitzativa. Si la persona adulta es considera 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 escolars. Aquesta convicció pràctica té arrels històriques. José María Hernández Díaz, seguint a 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” (1992:80)³.

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 II República, conforma l'organització actual - iniciat el segle XXI - amb poques variants. A la Catalunya d'avui un mestre de primària pot fer una substitució a primer de Primària, a continuació ensenyar català a persones adultes immigrades, més endavant a nens i nenes de 8 anys i acabar el curs fent 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 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 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 l'adolescència. En els ensenyaments de persones adultes la pedagogia institucionalitzada no existeix o existeix en menor quantia. Per fer un curs de comptabilitat exterior, de tractament de residus o de recursos humans a l'empresa; per ensenyar astrologia, la història de l'onze de setembre o producció de vídeo; per fer docència a la Universitat o en un programa d'informàtica cal dominar la matèria i punt. La necessària psicopedagogia adulta és inexistent. Concorde aquesta situació amb el punt següent de la percepció i realitat social.

4. Sense formació universitària inicial. El professorat de formació bàsica de persones adultes no cal que tingui formació universitària inicial específica. És una conseqüència lògica de la percepció social descrita: han de ser mestres de primària o professors de secundària. Tan sols fa una dècada i escaig 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 és la formació de persones adultes. Per això, el nou màster sobre aquesta matèria, tot just iniciat el 2007, podria ser un toc d'atenció i l'inici d'un replantejament d'aquesta situació deficitària.

³ Hernández Díaz, J. M. (1992). Alfabetización y sociedad en la revolución liberal española. A A. Escolano, *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid: Pirámide

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. Però les persones no som només fisiologia, som també cultura, cultura en aquell 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 no són més que obvietats que ningú no posa en dubte per poca formació psicopedagògica que tingui. Però sovint la percepció comú 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 amb 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 (majors de 65 anys) no cal finançar públicament l'actualització de la seva formació bàsica. El "Document de bases per a la Llei d'Educació Permanent de Catalunya"⁴, 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 personal en la societat i la creació cultural no s'acaba amb l'edat laboral.

En esquema. El 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:

⁴ Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. *Document de bases per a la Llei d'Educació Permanent de Catalunya*. Octubre 2005 (Document fotocopiats, actualment descartat de la web, excepte un resum de novembre de 2005, i algunes aportacions i anàlisis). Les pàgines citades corresponen al Document fotocopiats.

FORMACIÓ BÀSICA DE PERSONES ADULTES

PERCEPCIÓ SOCIAL TRADICIONAL	ALTERNATIVA TEÒRICO-PRÀCTICA EN LA SOCIETAT ACTUAL
1. Segona oportunitat pels que han tingut dificultats en l'etapa escolar	Oportunitat d'actualitzar la formació bàsica al llarg de la vida per tothom que ho necessiti
2. Continguts del sistema escolar adaptats	Competències bàsiques i 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 i prèvia
5. El subjecte adult té dificultats d'aprenentatge	El subjecte adult aprèn a través de processos cognitius culturalment determinats
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 al canvi, la por al futur i els cascs del cavall de Bismarck

Quin pes té la tradició, tot i no respondre a les exigències de la societat actual, perquè es doni per vàlida? Quines resistències s'oposen a cercar alternatives? El canadenc Michael Ignatieff afirmava no fa gaire que l'experiència⁵ pot fer que qui pren decisions s'aferrí 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 tracten de 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”⁶

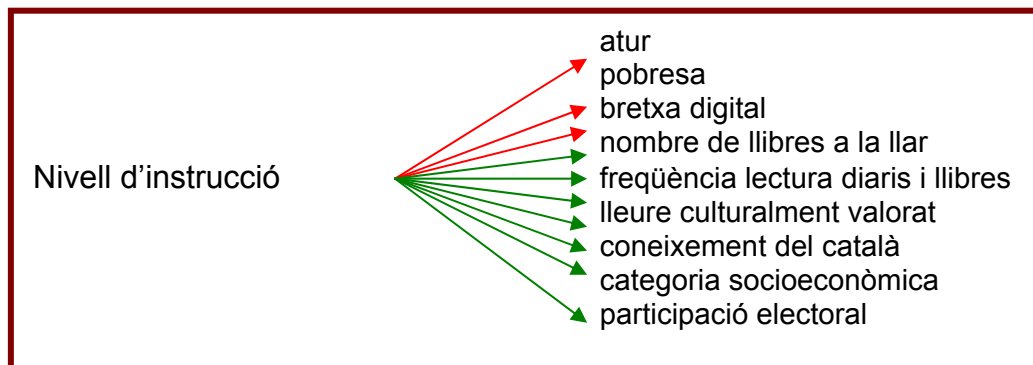
Es tracta d'un canvi de mentalitat i, en conseqüència, d'un canvi en l'organització de la formació bàsica de persones adultes d'acord amb la societat actual. Un canvi necessari de la cultura organitzacional. Fent un paral·lelisme amb el canvi de cultura empresarial que molts experts demanen, Álvarez de Mon, professor de comportament organitzacional de l'Institut d'Empresa, afirmava no fa gaire que el canvi organitzacional és un concepte que acostuma a fer por a la gran majoria de directius, en els que recau la responsabilitat de dur-lo a terme. Molts prefereixen una situació coneguda i que per tant és còmoda, a aventurar-se a allò que és desconegut – el “más vale malo conocido que bueno por conocer” del refranyer castellà –, per molt que la situació actual no estigui significativament els resultats esperats. Si la necessitat de canvi és real, el més intel·ligent és començar a gestionar-lo el 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.

⁵ L'experiència de qui no té experiència prèvia sobre un tema es confon amb la percepció social.

⁶ EL PAIS, 6/08/07

La poètica de la desigualtat cultural adulta

Per desigualtat cultural ens referim a la desigualtat en la cultura acadèmica reflectida en les titulacions. És de nou un lloc comú i una obvietat que les titulacions obren o ajuden a obrir portes fins i tot les més insospitades. La seva absència sovint les tanca. No hi ha una relació causa-efecte estricta entre nivell d'instrucció i avantatges socials. Es tracta d'una causa compartida, estadísticament present i real. Altres treballs⁷ 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 de l'escola amb alguns alumnes (una tercera part de l'alumnat) està també en 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 gènere⁸:

“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 mujeres con estudios de primaria o inferiores y 7% en el caso de mujeres con estudios superiores”. (pàg.23)

“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%

⁷ Casamitjana, M. et al. (2005). *La formació de persones adultes a Catalunya: propostes per afavorir la participació i evitar la desigualtat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill; Formariz, A (2007). *La formació on llarg de la vida, a AAVV, Observatori de polítiques educatives locals*. Diputació de Barcelona.

⁸ Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2007. Informe Español*. Secretaría General de Educación. Instituto de Evaluación

menos que quienes han continuado estudios posteriores a la secundaria obligatoria”. (pàg. 25) [Si es sumen, hi ha un 57% de diferència entre el salari mig 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”. (pàg. 27)

Si ens referim a les possibilitats d'èxit a l'educació superior, el pes de la categoria socioeconòmica continua sent important, malgrat els avenços aconseguits. En el seu resum en espanyol l'informe afirma⁹,

“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].

“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 a nivell individual 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”.¹⁰

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”.

“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, la mitjana de nombre d'hores en formació laboral no formal

⁹ Panorama de la educación 2007: Indicadores de la OCDE . *Resumen en español*. <http://www.conc.es> (consulta febrer 2008)

¹⁰ *Education at a Glance 2007*. OECD Briefing Note for Spain. <http://www.oecd.org> (consulta febrer 2008)

és de 503 hores per treballador. Alhora que és inferior a les 669 de mitjana de l'OECD, és aproximadament cinc vegades més que la mitjana 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 mitjana de l'OECD. 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
OECD	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 a les persones que es van matricular a Graduat Escolar a l'escola d'adults de Maó registrant un grau d'abandonaments del 60%¹¹

Estructura del document i guia de lectura

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

- persona o edat adulta
- educació de persones adultes / formació de persones adultes - educació permanent / formació permanent
- formació bàsica en edat adulta
- competències bàsiques, competències clau, transversals o transprofessionals
- formal / no formal - reglat / no reglat
- els públics destinataris

¹¹ Genestar, M. (2005). *Escoles de persones adultes, una bona inversió?* Consell Insular de Menorca/Consell Escolar de Menorca.

- els centres i aules de formació de persones adultes com a institucions públiques i democràtiques
- participació i organització dels aprenentatges
- currículum de la formació bàsica
- formació inicial i perfils dels professionals
- models de formació de persones adultes

Tots els conceptes s'interelacionen com una mena de simfonia en la que els diferents conceptes representen melodies amb vida pròpia, que tenen sentit per ells mateixos, que poden llegir-se 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 guarnit 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". 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 repetidament usat en moltes de les descripcions temàtiques. 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 Catalunya¹²

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.

¹² Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya (2006). *Diagnòstic de la formació de persones adultes a Catalunya. Centres i aules del Departament d'Educació i Universitats, del Departament de Justícia i municipals*. Departament d'Educació i Universitats (Autors: Mercè Chacón, Carme Martínez-Roca, Màrius Martínez, Margarida Massot, Victoria Moreno i Gemma Parera) [www.gencat.net/educacio - Enllaços - Consell Superior d'Avaluació - Documents - 06]

Tema 1: La persona adulta

Com s'entén el terme

Diferents accepcions

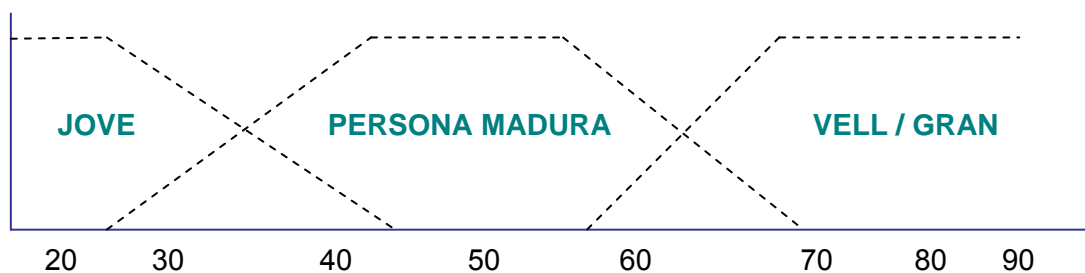
Persona adulta: persona que ha adquirit la majoria d'edat (18 anys)

Persona adulta: persona que ha adquirit l'edat laboral (16 anys)

Persona adulta: persona en edat laboral (16 anys fins als 64 coincidint amb el moment de la jubilació)

Persona adulta: persona que es comporta com s'espera socialment d'un adult. És relatiu, per tant, a la societat de la que 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 aquests són cada cop més oberts).

El concepte de persona adulta segueix, doncs, una lògica difusa, en la que és difícil assenyalar tant socialment com personalment els límits entre les diferents etapes de la vida. Es podria representar gràficament amb el següent esquema:



Es pensa sovint que el temps 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 inflexibles. Aquestes dificultats d'aprenentatge s'acostumen implícitament a predicar de les persones que tenen un baix nivell acadèmic. Més difícilment s'universalitzen conscientment i de forma expressa a les persones adultes "amb estudis", per part de les pròpies persones amb estudis.

Com cal entendre'l des del món especialitzat

El quadre següent ens permet 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, la concepció de l'adultesa que sustenten moltes pràctiques i discursos de formació de persones adultes actualment estan molt propers a les teories dels dèficits.

	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	<p>La personalitat és desenvolupa durant la infància i l'adolescència ("El nen és el pare de l'home")</p> <p>Hi ha una edat per a aprendre que s'acaba entre els 15 i 20 anys</p> <p>Concepció evolutiva del desenvolupament cognitiu a partir de la superació de diferents estadis</p> <p>L'adultesa es caracteritza pel declivi de la intel·ligència, la memòria i les habilitats intel·lectuals.</p>	<p>L'adultesa és una etapa dinàmica en funció dels rols, la cultura, moments crítics,...</p> <p>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</p> <p>També els canvis sociohistòrics produeixen canvis cognitius que interaccionen amb el procés evolutiu</p> <p>Hi ha aspectes de la intel·ligència que s'incrementen amb l'edat. És important la distinció entre intel·ligència fluida i cristal·litzada</p> <p>Conceptualització d'altres tipus d'intel·ligència: pràctica, cultural, etc.</p>

Quina importància té en la pràctica organitzativa o pedagògica

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

Si en la lògica quotidiana el concepte adult és molt subjectiu i, com dèiem, està en relació a 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 tots els més grans 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 que 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 12-16 anys, per comptes d'oferir-los una àmplia i sòlida formació bàsica per a la vida. Un terç aproximadament de la població jove es queda, en conseqüència, sense titulació bàsica. Problema molt greu, ja que es tracta d'un percentatge acumulatiu generació rere generació i que només podria solucionar-se 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 ampliïn 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, per tant, els indueix indirectament a l'abandonament del procés formatiu i, d'alguna manera, a un nou i greu "refracàs". Amb la postura de l'estruç, no hi ha dades oficials sobre els abandonaments a la formació bàsica de persones adultes. Menys encara sobre aquest segment 16-18. Marc Genestar, en un dels pocs estudis existents, comptabilitza que en el període analitzat, el 60% va 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"¹³

Si la consideració de persona adulta a efectes de continuar o ingressar a la formació bàsica comença a partir dels 18 anys, caldria establir un límit d'edat? La tradició dels centres de formació de persones adultes no ha posat més límit que la capacitat d'aprendre o, en sentit contrari, la incapacitat deguda a malalties mentals degeneratives en grau avançat. Però, darrerament, 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, als 64 anys:

"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"¹⁴

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.

¹³ Genestar, M. (2005). *Escoles de persones adultes, una bona inversió?* Consell Escolar de Menorca / Consell Insular de Menorca.

¹⁴ *Document de bases per a la Llei d'Educació Permanent de Catalunya.* (ob. cit.), 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 (en secundària actualment), alfabetització i, des de no fa gaire, aprenentatge de la llengua per a estrangers. Quan les persones han tingut contacte directe o indirecte amb les escoles d'adults, poden identificar altres ensenyaments que s'hi realitzen, és a dir, informàtica, idiomes i la preparació a les proves d'accés.

Els termes *educació* i *formació* es fan servir indistintament en tot tipus de documents. A Catalunya, per exemple, tenim la Llei de *formació* d'adults, mentre que la LOGSE i la LOE encapçalen els apartats corresponents amb el títol *educació* de persones adultes. L'efímera subdirecció general que tenia com a responsabilitat la formació bàsica de persones adultes a Catalunya (2004-2007) s'anomenava *formació* de persones adultes, depenent de la Direcció General de Formació Professional i *educació* permanent.

Formació permanent acostuma a entendre's com una formació professional postinicial: formació a l'empresa o formació dels professionals en actiu i formació pels aturats. Per exemple, 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 anomena 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 aquella 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 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 continua sent definit de forma 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” (pàg.9).

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

Un passeig per les distintes denominacions que cada comunitat autònoma ha donat a les lleis que regulen aquest sector educatiu ens confirma l'ús indiscriminat dels termes *educació* i *formació* i, fins i tot, *educació de persones adultes* i *educació o formació permanent*. Per a la Junta de Andalusia (1990) és una Llei de Educación de Adultos; a Catalunya (1991), Formació d'Adults; la Xunta de Galicia (1992), Educación y Promoción de Adultos; la Generalitat Valenciana (1995), Formació de les Persones Adultes; Educación Permanente a l'Aragó (2002); Educación de Personas Adultas a Castilla y León (2002), a Castilla-La Mancha (2002) i a Navarra (2002); Educación y Formación Permanente de Personas Adultas en Canarias (2003) i Educació i Formació Permanent de Persones Adultes a les Illes Balears (2006)

L'anàlisi de la bibliografia, la legislació i els documents específics ens fa arribar a la conclusió que el concepte d'educació o formació permanent / aprenentatge permanent / 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. Serà en el context que es podrà deduir a quina d'elles s'està referint el text.

1. **L'Educació Permanent en el sentit holístic d'Educació**, posant l'èmfasi en que a) a qualsevol edat es pot aprendre, b) que molts dels aprenentatges es fan fora de l'aula i dels processos acadèmics, que, per tant, c) és molt important trobar sistemes de valoració i reconeixement de les competències adquirides al llarg i ample de la vida, d) que 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 puguin adquirir-se 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, han de considerar-se com un tot.”

2. **Educació Permanent com a sinònim d'educació de persones adultes**, oposada, per tant, a la formació inicial de la infància i l'adolescència. La llei d'Aragó citada ho expressa de forma clara:

“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 de l'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 el qual, les persones considerades com a adults per la societat a la que 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."

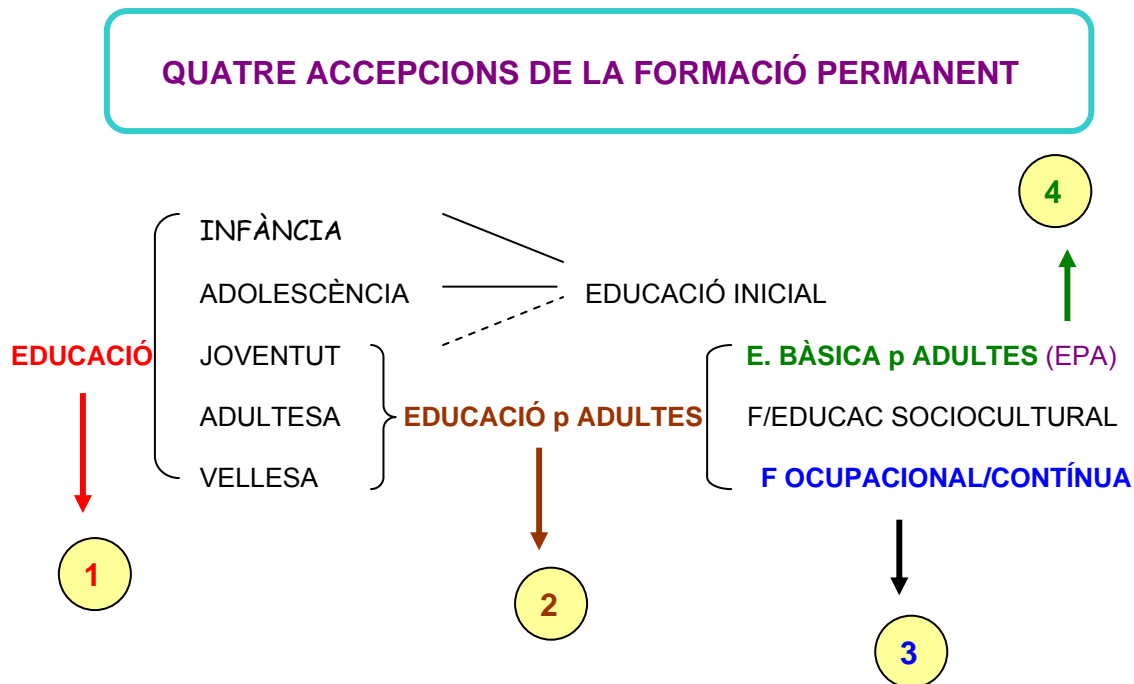
3. **Formació Permanent en el sentit d'actualització o adquisició de noves competències professionals.** Ja hem vist alguns exemples. El Departament d'Educació oferta programes de formació permanent del professorat. Moltes agències ofereixen formació permanent a l'empresa o formació permanent en el lloc de treball. El citat *Memoràndum* 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" (pàg. 3)

4. En alguns llocs de l'Estat 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 en algunes comunitats fora de Catalunya 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, assumirà 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. Vegi's, per exemple, el *Document de Bases per a la (no nata) Llei d'Educació Permanent de Catalunya*" (2005).

En esquema:



Quina importància tenen en 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 haurà d'aprendre en la seva etapa inicial són 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 hauran 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. Però, 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 de forma paral·lela 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 hauran d'anar-se posant al dia no solament en les competències específiques sinó en les bàsiques que configuraran la societat complexa en que 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

Com s'entén el concepte

Formació bàsica de persones adultes (FB) = segona oportunitat. La FB s'orienta a facilitar aquells coneixements que no s'havien obtingut durant la infància.

Formació bàsica de persones adultes = Graduat en Educació Secundària (GES) per a adults. Els coneixements bàsics a assolir venen determinats pel currículum del graduat en educació secundària obligatòria. La FB com a calc del sistema educatiu.

Formació bàsica = alfabetització de persones adultes.

Sovint, la formació bàsica per a persones adultes també s'interpreta des d'una perspectiva assistencialista que la concep com a un servei orientat a entretenir a la població adulta o a evitar únicament el seu deteriorament. Per això, existien la tendència a identificar els centres de formació bàsica com a centres de gent gran als que majoritàriament van dones sense formació, joves procedents del fracàs escolar i, recentment, persones immigrades.

Com cal entendre'l des del món especialitzat

La formació bàsica en edat adulta és un concepte actualment en revisió entre els educadors i les 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" en fer les 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*¹⁵ 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

¹⁵SEC (2000) 1832, 30 octubre 2000, Brussel·les.

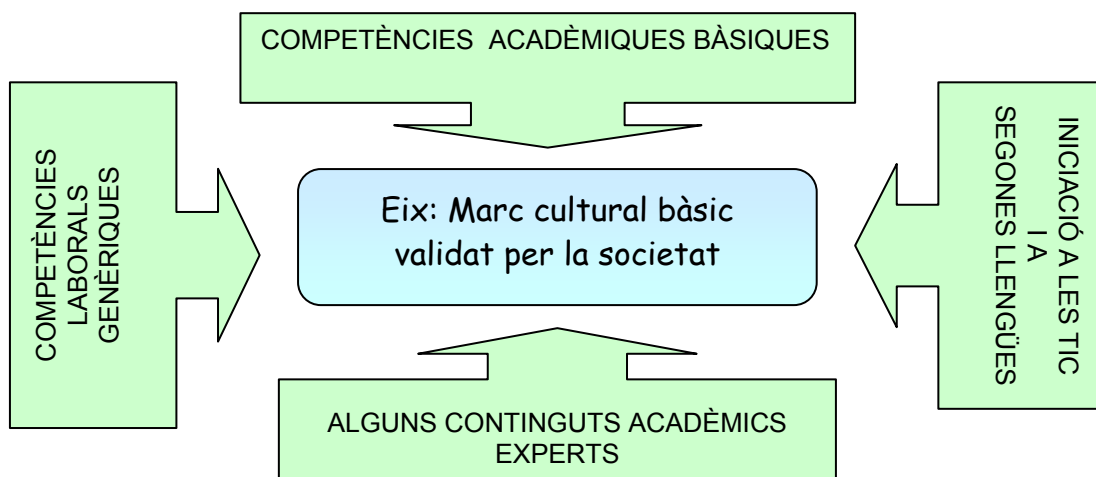
identitat i de la seva direcció a la vida. Algunes d'aquestes aptituds –com les informàtiques– són autènticament noves, mentre que d'altres –com els idiomes– estan adquirint per a moltes persones més importància que en el passat.”.

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 nivells, des del local a l'uropeu”

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



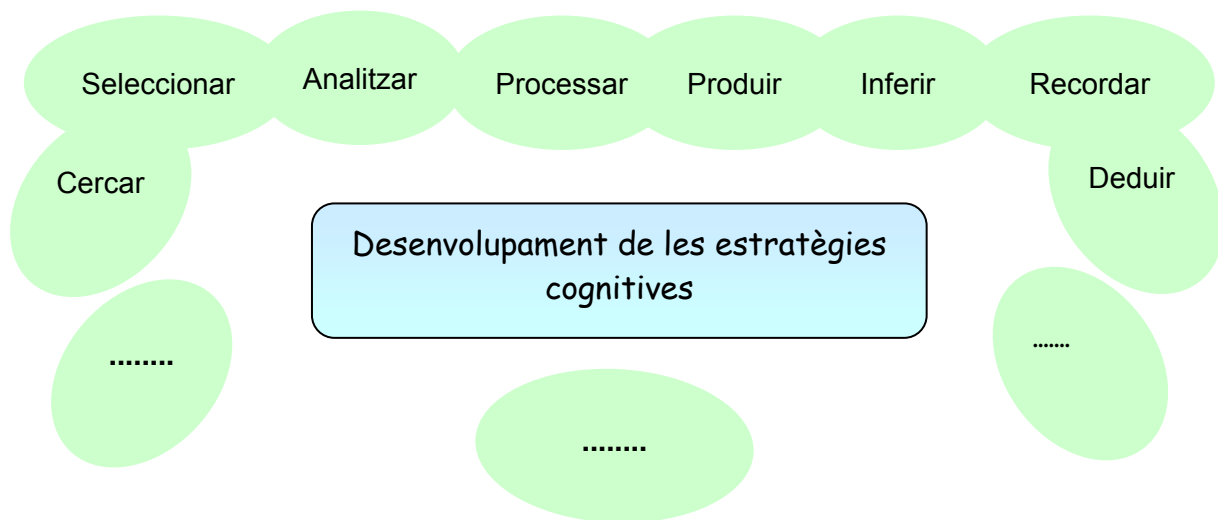
1. El marc cultural bàsic que cada societat espera que tinguin tots els seus ciutadans i ciutadanes adultes no pot confondre's amb el cúmul de coneixements requerits per obtenir la titulació bàsica del sistema educatiu. No pot ser una fotocòpia. Va més enllà i més ençà. Les competències bàsiques en l'edat 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. Veiem 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 de forma accelerada 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 d'aquells coneixements acadèmics no assumits per un col·lectiu adult determinat, avui l'ha de posar en la construcció de nous coneixements, en 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 fent-la servir. El cervell actua pensant sobre alguna cosa. No es pot pensar en el buit. Però els continguts sobre els que 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. Evidentment, sense abandonar la transmissió d'aquells coneixements operatius necessaris per desenvolupar-se a la vida quotidiana.

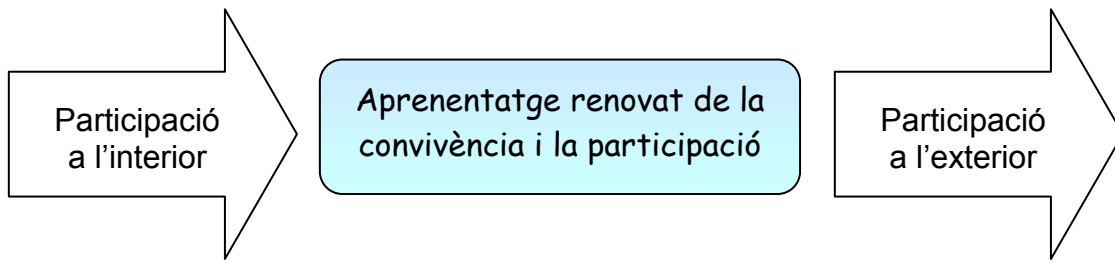


3. La complexitat de la vida social, les tendències a l'isolament i l'increment dels fluxos migratoris en tot el món, fruit indirecte de l'era planetària en què vivim, fa que tots els organismes internacionals adverteixin que la convivència i la participació en una ciutadania activa corresponsable és 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 a Barcelona 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 les úniques experiències positives a la societat, però sí que han de ser una més entre d'altres. Fins el moment 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 puguin irradiar-se 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 a nivell intern i l'altre a nivell extern. A nivell intern l'experiència de convivència

democràtica està subordinada al grau de participació i col·laboració establerta entre tots els membres de l'experiència educativa. A nivell extern 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
La persona adulta com a un nen gran amb dificultats d'aprenentatge	Aquestes competències poden afavorir l'aprenentatge tot i el pas del temps
L'acció educativa es centra en l'adquisició dels aprenentatges formals o acadèmics	L'adulthood com a una etapa específica i plena de possibilitats
Reproduceix les relacions de dependència i indueix a la interiorització dels dèficits	Es reconeixen els aprenentatges informals i es contemplan com el punt de partida per estimular nous aprenentatges bàsics per a la vida, entre els quals hi ha també aprenentatges acadèmics
Els aprenentatges bàsics es corresponen als aprenentatges que determina el sistema educatiu per als menors (GES)	Afavoreix l'autonomia i l'autoestima dels participants
Predomina l'organització escolar (calendari, horaris, perfils professionals,...)	Els aprenentatges bàsics són aquells que en cada moment resulten indispensables per a que les persones puguin participar activament en els diferents àmbits socials (educació, treball, participació ciutadana, família, xarxes socials)
Els centres de Formació Bàsica de persones adultes actuen de forma aïllada	Adopta una organització flexible per a respondre a la diversitat creixent de necessitats i interessos
Relació jeràrquica entre els professionals i els participants fonamentada en el supòsit que les persones sense formació no han desenvolupat prou les seves capacitats	S'organitzen com a una xarxa en la que diferents institucions, projectes i agents socials i educatius cooperen per aconseguir els objectius proposats
	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” té 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 de bàsic s'aplica a la universalitat de subjectes, per tant a tots aquells 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 d'altres raons perquè cada especialista corre el llistó de les competències necessàries al cantó de la seva especialitat i minimitza les dels altres. Per això, són importants els esforços que han dedicat els organismes internacionals a identificar les competències - bàsiques o clau -, malgrat hi hagi la sospita que aquesta preocupació està massa influenciada per les relacions de mercat i menys per les qüestions culturals i socials. Tot i que, 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. El 1997 l'OCDE va iniciar el programa d'investigació **DeSeCo**¹⁶ (*Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*), 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*¹⁷ 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.

La **Unió Europea** per la seva banda va fer una recomanació l'any 2006 sobre les competències clau i l'aprenentatge permanent¹⁸ que recollia els estudis anteriors en una nova versió especialment pròxima a la formulada per Eurydice.

¹⁶ www.deseco.admin.ch i www.oecd.org/edu/statistics/deseeco (consulta febrer 2008)

¹⁷ www.mec.es/cide/eurydice i www.eurydice.org (consulta, gener 2008)

¹⁸ 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, 30/12/06

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 projecte 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, ...

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", i 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 seva 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 que tots els individus en tenen necessitat"

Per la seva banda el Parlament Europeu i el Consell les defineix "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 necessàries 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 afirma: "La majoria dels experts coincideixen en que perquè una competència es pugui anomenar, [es fa una aposició sinonímica, com es veu] cal que sigui necessària i beneficiosa per qualsevol individu i per a la societat en el seu 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 a les persones actualitzar els seus coneixements i destreses constantment amb l'objectiu de mantenir-se al corrent dels nous avenços" (pàg. 14)

Els documents europeus fan servir de forma indistinta els termes:
competències '**clau**', '**fonamental**', '**essencial**' o '**bàsica**',
en les quals podríem incloure amb un matís més professionalitzador els termes
competències '**transversals**' i '**transprofessionals**'.
S'oposen totes elles al concepte de competència **específica**

Seguint aquest paral·lelisme plantejarem 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 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) contribuir a l'obtenció d'objectius que els individus i les societats consideren importants, 3) útils per respondre a les exigències d'un llarg nombre de registres actuals i quotidians, i per encarar tant situacions conegudes com d'imprevistes, 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)¹⁹ i la **UE**²⁰ 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
- l'aprendre a aprendre
- valorar la importància de l'expressió cultural

Les competències bàsiques o clau inclouen, per tant,

- a) els nivells acadèmics bàsic i el seu ús funcional, 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.
- b) les habilitats quotidianes
- 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 han de poder comprometre's amb els altres. I com es trobaran amb individus de qualsevol horitzó, és important que sàpiguen interactuar en grups heterogenis. En fi, han de poder prendre responsabilitats

¹⁹ En l'Annex 1 d'aquest tema teniu un esquema de les competències clau segons el document d'EURYDICE

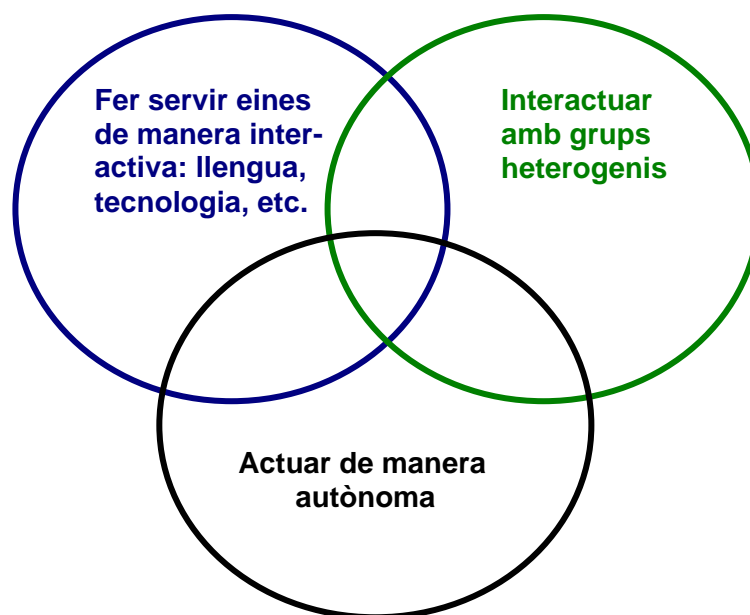
²⁰ En l'Annex 2 teniu un esquema de les competències clau segons el Parlament Europeu i el Consell

per gestionar la seva vida, situar-se en un context social més ampli i actuar de forma autònoma”

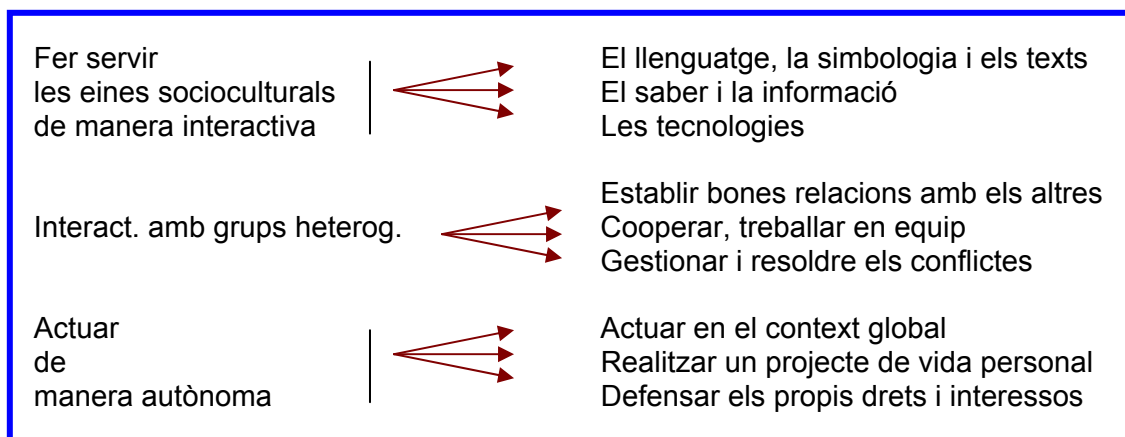
L’OCDE insisteix que la capacitat de reflexionar i d’actuar de forma reflexiva forma part del nucli de qualsevol competència i això implica no solament aplicar una fórmula de manera rutinària davant una situació donada, ni la simple reproducció dels coneixements adquirits, sinó també saber fer front als canvis, saber aprofitar-se de l’experiència i reflexionar i actuar de forma crítica davant 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 forma 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.

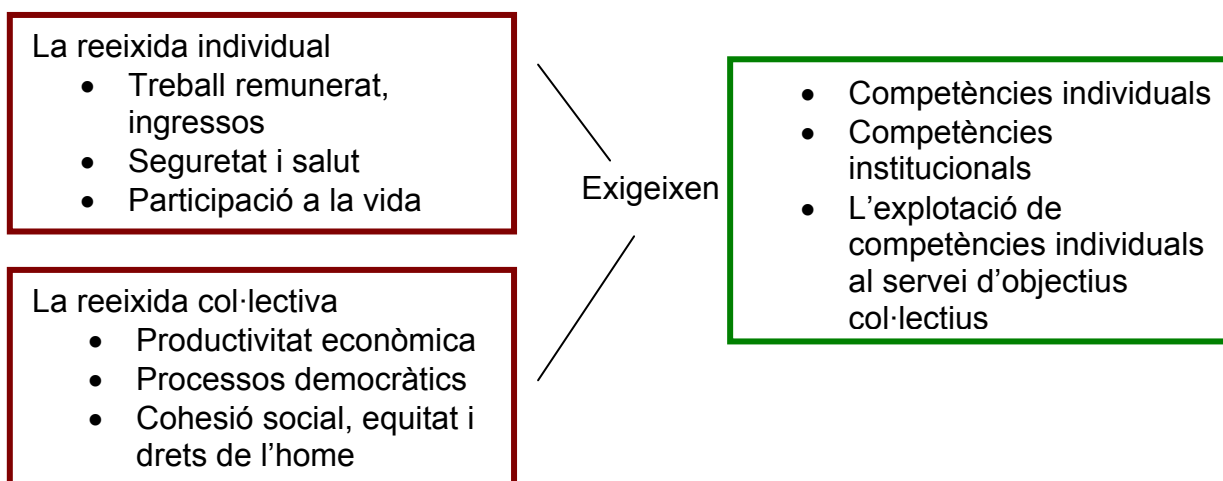
Categories de competències segons l’OCDE:



A partir d'aquestes tres categories l'**OCDE** defineix nou competències²¹:



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 que relaciona el conjunt de competències personals amb la influència que hi poden exercir sobre la capacitat per a 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

Les tres característiques que defineixen en l'actualitat la formació bàsica de persones adultes a Catalunya, fruit de l'acord entre el Departament d'Educació i els sindicats²² i les dinàmiques del Departament recollides a les Instruccions de començament de curs per a l'organització i funcionament dels centres, són a) la programació del sistema

²¹ En l'Annex 3 d'aquest capítol hi ha un quadre que amplia el significat de les nou competències que proposa l'OCDE-DeSeCo

²² Acord Govern 232/2006, de 27 de desembre (DOGC núm. 4806 - 24/01/2007) i Resolució de 18 de juliol de 2007 (Fulls de Disposicions i Actes Administratius d'Educació, núm. 1149, juliol 2007), per la qual s'aproven les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents i aules públics de formació de persones adultes per al curs 2007-2008.

educatiu adaptada per a la segona oportunitat²³ que, segons el paradigma comú, representa en exclusiva la formació bàsica de persones adultes, b) la homogeneïtzació i manca de flexibilitat dels projectes educatius de centre i c) la burocratització de les relacions administratives. Les tres contradiuen les aportacions fonamentals del *Diagnòstic de la formació de persones adultes a Catalunya* del Consell Superior d'Avaluació del mateix Departament d'Educació²⁴ i el *Document de Bases per a la Llei d'Educació de Catalunya. Una llei de país* (2007)²⁵.

En canvi, el desenvolupament consegüent 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 l'aprendre a aprendre demanen una metodologia a l'aula que valori el treball en equip, el diàleg crític i la investigació dins i fora l'aula. Difícilment l'ús exclusiu de les didàctiques transmissives o les relacions jeràrquiques en els aprenentatges afavoriran 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 la desconfiança i separació acrítica que s'ha realitzat entre el currículum escolar de les ofertes educatives i les experiències de creativitat cultural que amb més o menys encert havien anat desenvolupant les escoles de persones adultes.

No sembla correcte plantejar-se que la implantació de les competències clau o bàsiques definides pels organismes internacionals a la formació de persones adultes pugui realitzar-se sense un canvi en profunditat del model teòric, organitzatiu i administratiu actual, excessivament rígid, poc participatiu, que ignora i està deslligat de l'entorn. 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 canvi del model actual vigent a Catalunya, força estàtic, que mira endarrere, al Sistema Educatiu i a 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 poden adquirir-se 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;

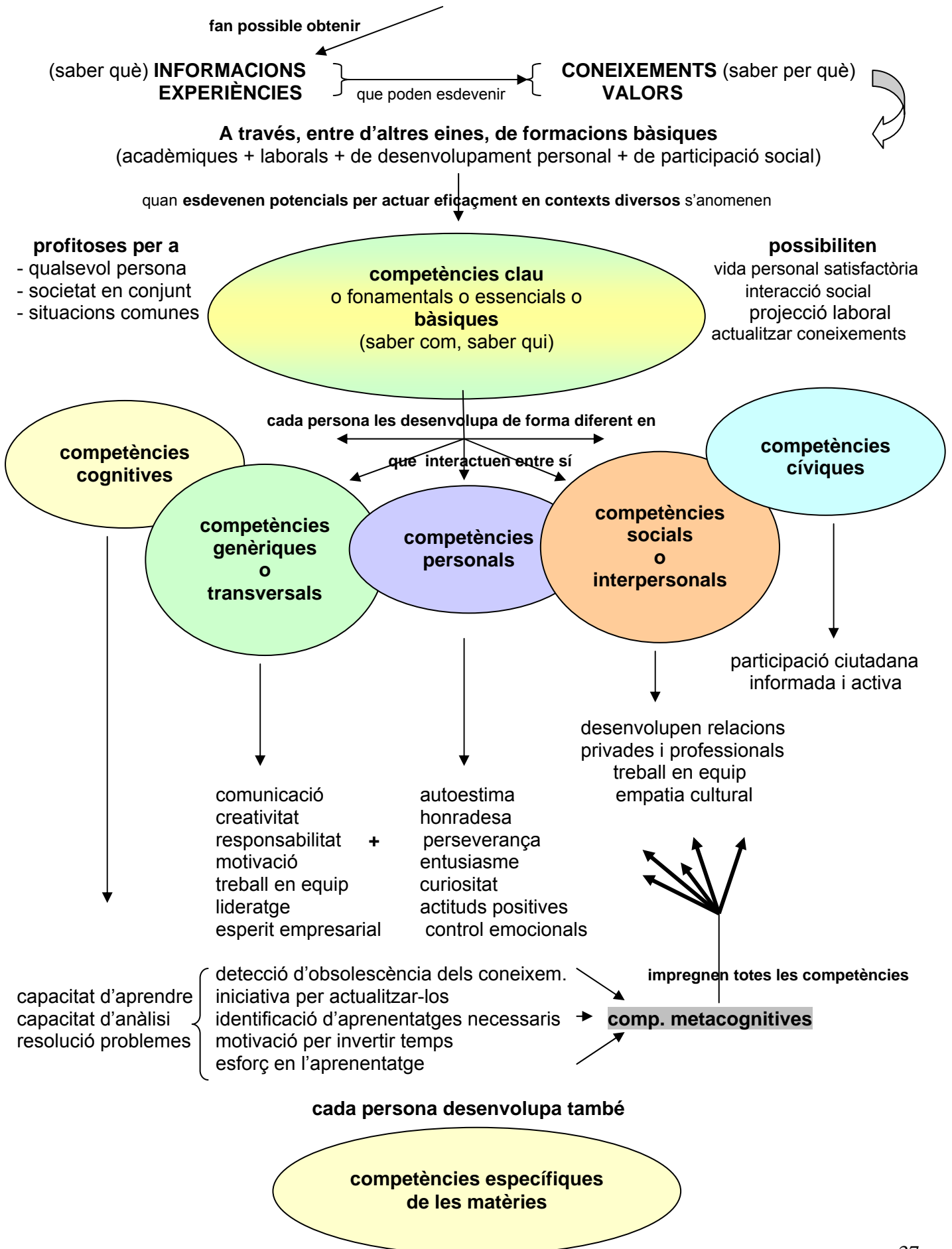
²³ De fet aquest model adaptatiu només s'aplica *stricto sensu* al Graduat en Educació Secundària, com s'ha dit, però contamina tota l'oferta i l'organització educativa de la formació bàsica de persones adultes d'aquest caràcter compensatori de segona oportunitat

²⁴ Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya (2006). *Diagnòstic de la formació de persones adultes a Catalunya. Centres i aules del Departament d'Educació i Universitats, del Departament de Justícia i municipals*. Departament d'Educació i Universitats. [www.gencat.net/educacio - Enllaços → Consell Superior d'Avaluació → Documents - 06] (Consulta, gener 2008)

²⁵ www.gencat.net/educacio/lleis/educacio (consulta febrer 2008)

- les exigències amb que es troben les persones poden canviar pels progressos tecnològiques 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 ella 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	Escoltar 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 i 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 la seva 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 la seva pertinència i diferenciant entre informació real i virtual, però reconeixent els seus 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 ús d'elles 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 (Continuació) – Les competències clau segons el Parlament Europeu i el Consell (2006)

COMPETÈNCIES CLAU/BÀSIQUES	DEFINICIÓ	APLICATIU	CAPACITATS RESULTANTS
6 Competències socials i cíviques	Prepara 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 home-dona i el respecte als altres; les dimensions multicultural, identitària i socioeconòmica de les societats europees	Capacitat de comunicar-se de manera constructiva en diversos entorns; mostrar tolerància, comprendre punts de vista diferents, saber negociar, i sentir empatia; gestionar l'estrès y la frustració i expressar-los de manera constructiva; distingir l'esfera professional de la privada
	Prepara 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 d'elles pot contribuir a l'èxit en la societat del coneixement
- Moltes de les competències s'encavalquen 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, 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.	<ul style="list-style-type: none"> • 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 textos 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	<p>Els éssers humans depenen de les relacions amb els altres tant per a la seva supervivència material i psicològica com per a la seva identitat social.</p> <p>La constitució d'un capital social es essencial.</p> <p>Les competències clau d'aquesta categoria són indispensables per aprendre, viure i treballar amb els altres.</p> <p>Presenten punts en comú amb les anomenades competències socials, interculturals i relacionals.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 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 d'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 de forma constructiva, 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 forma 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 la 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.	<ul style="list-style-type: none"> • Necessitat d'afirmar la seva identitat i realitzar els seus objectius dins un món complex • Necessitat d'usar els seus drets i d'assumir les seves 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 respecta 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 tan 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 / no formal - reglat / 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, el que no està reglat, el que no està regulat, s'interpreta que la seva execució 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 que es donen 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*²⁶ defineix l'educació *formal*

“com 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, es 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”

Distingirà a continuació 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 es dona en el transcurs de les activitats habituals dels adults... No es dona cap activitat a part exclusivament "per educar". La seva hipòtesi, tan important per a la formació de persones adultes, és que

“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 fomentats per les activitats pràctiques de cada dia”.

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. En l'*educació fora de l'escola* afirma que

²⁶ Scribner, S. i Cole, M. (1982). 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*, 17, 3-18

"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 pre-escolar fins els estudis universitaris, amb els seus diferents nivells i variants, o, dit d'una altra manera, l'estructura educativa graduada i jerarquitzada que s'orienta a **provisió de títols acadèmics**"²⁷

Antoni Colom en el núm. 338 de la *Revista de Educación* del Ministerio de Educación ratifica en el mateix sentit que

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

Els dos textos anteriors qualifiquen els sistemes educatius com "reglats". Evidentment en molts altres textos trobem aquesta identificació "sistema educatiu" amb els conceptes "reglat" i "formal". Per exemple, en la presentació del *Proyecto Media Televisión* del Ministerio de Educación 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 on line, 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 acostumen a fer-se 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 afegixen una certa confusió, especialment el terme "no reglat", ja que pot deduir-se que si no està reglat, no té regla, no té regulació i, pel contrari, la tendència actual de les administracions i agències és regular fins 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 la rutina dels professionals i els centres més acomodaticis.

²⁷ Trilla, J. (1993). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel, 28. (Totes les negretes que apareixen en els textos citats són nostres).

En resum, podríem confeccionar el següent quadre

Sylvia Scribner ²⁸	Sinònims en el nostre context		Exemples
Educació formal ²⁹ a l'escola	Educació formal	Educació reglada	Primària – Secundària – Universitat
Educació formal en contextos no institucionals	Educació no formal	Educació no reglada	Formació ocupac. Català per a adults Esplais
Educació informal ³⁰	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 seva definició diferenciadora 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.

²⁸ 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 inhibitori o potenciador de la pròpia educació adulta.

²⁹ 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'ella, però a l'escola el llenguatge passa a ser gairebé l'únic mitjà per intercanviar informació; c) a l'escola l'ensenyament i l'aprenentatge es donen fora de context.

³⁰ 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 d'uns als altres serà element clau en la psicopedagogia adulta.

Veiem en un quadre les ofertes formatives de la Formació de persones Adultes del Departament d'Educació 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 / No formal Reglat / 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 ³¹	Cap	No formal
	Nivell 1 Secundària ³²	Cap	No formal
	Nivell 2 Secundària	Cap	No formal
	Nivell 3 Secundària	GES	Formal
Preparació proves accés	A cicles format. grau mitjà	Cap ³³	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
	Ll. 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 al menys 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 creies més adient a les possibilitats i peculiaritats adultes.

Tanmateix, vet aquí que 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 aposentat 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.

³¹ Amb la formació instrumental es pot obtenir el Certificat de Formació Instrumental, que no té reconeixement del sistema educatiu

³² Els rols socials de les persones adultes fan que sovint no hi hagi continuïtat entre els tres nivells i els seus mòduls. Que les necessitats familiars, personals o laborals obliguin a abandonar o posposar el seguiment dels nivells o mòduls posteriors.

³³ 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 es superés de forma 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 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 actual i establir un programa conseqüent amb aquestes necessitats. Una interpretació d'acord amb l'esperit de la llei, d'articles com el 22 (especialment el 22.5), el 66.4, 67.5, 67.7, 67.8 i el 68.1 entre d'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*. La UAB i la UB ofereixen a partir d'aquest curs (2007-08) un màster de formació de persones adultes que caldria esperar que no fos ignorat per l'administració educativa.

inspecció: fins ara la inspecció ha estat la de primària infantil i secundària adolescent. Excepte en l'últim nivell del curs de Graduat en Secundària podrien adoptar-se fórmules més apropiades de seguiment efectiu de les activitats educatives dels centres de formació de persones adultes.

organització: fins ara l'organització dels centres de formació de persona adultes ha estat un mimetisme de 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: fins ara ha estat el calendari 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, i anar-se adaptant a les noves exigències d'una societat multicultural.

horaris i torns: ha sigut 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.

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

estratègia: l'estratègia d'aquests últims anys 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 85 la UNESCO titllava de "tercermundista".

No serà fàcil passar pàgina d'aquesta última etapa. Caldrà dissenyar entre tots un model que respongui a les necessitats de la població adulta d'avui, tot i acceptant que hagi de ser lenta i pausada la transformació del model actual obsolet a un altre més adequat, a l'època, les persones adultes i 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 carències 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 "carències". Però l'increment de la presència de persones immigrades que desitgen aprendre alguna de les nostres llengües acaba reforçant des de fora la percepció "carencial" 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, 3) tenint en compte que les persones amb carències acadèmiques – com en qualsevol altra carenència 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 faci de la formació bàsica un gueto, és a dir, que vist des de fora pugui significar un cert estigma pels assistents, més o menys agut, anar a un centre de formació bàsica.

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. Però, en la formació bàsica 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 carencial" 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 la 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) creant demanda, fent difusió de l'oferta a través de tots els mitjans: díptics, cartells, medis de comunicació (especialment televisió), que fomenten el boca orella tan eficaç en aquests casos, 2) assegurant l'oferta corresponent i 3) vetllant 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 Secundària està posant de relleu el nivell

carencial dels assistents i està inhibint la seva 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. Però a un nivell descriptiu 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, pels pares novells cura dels nadons 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, per la seva presentació d'escolaritat adaptada a la segona oportunitat, allunyen a sectors necessitats de formació bàsica.

En aquesta línia, per comptes d'oferir el Graduat en Secundària i el Certificat, es podrien oferir cursos, mòduls i tallers de formació bàsica com els esmentats, amb força optativitat, informant que a través d'uns itineraris determinats, fent 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.

Els *títols* dels mòduls que de fa anys ofereix la Generalitat en els Quaderns de treball per al Graduat en Secundària³⁴, per exemple, "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 fet carencial de 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 adulta³⁵. 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 també un domini suficient dels instruments acadèmics clàssics. Que cal una convenient comprensió lectora, una expressió escrita reeixida gramaticalment i

³⁴ www.gencat.net/educacio > formació d'adults > Centre de Recursos > Recursos – Publicacions i materials SGFPA – Educació Secundària

³⁵ 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

sinòticament, 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.

La novetat d'aquest plantejament no està tant, o no preocupa tant, el percentatge de coincidència o divergència entre els continguts finals que composarien aquesta nova formació bàsica i els de l'oferta actual, sinó en el procediment per arribar a la determinació de l'oferta que fan els centres de formació de persones adultes. Actualment es contempla el programa d'ESO o de Primària i s'adapta. La nova proposta consisteix en analitzar les necessitats de formació bàsica de la població en totes les seves vessants, personals, laborals i ciutadanes, 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 salut i dietètica dins de l'àmbit de ciència i tecnologia del Graduat en Educació Secundària. Una persona amb el Graduat amb Secundària, o amb el Graduat antic, o amb una formació professional, no es veurà al·ludit 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, podria cridar-li l'atenció i predisposar-lo a assistir a un curs trimestral de salut i dietètica. 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 carencial dels centres 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 carències 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 es 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 pensar en una sèrie de factors que inhibeixen la participació de persones adultes en processos formatius bàsics, a més dels citats 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 ³⁶	currícula 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 centres³⁷	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	aïllat, centrat exclusivament en els seus ensenyaments
Caràcter del centre	territorial ³⁸	tancat
	autonomia ³⁹ en funció del territori	uniformitat en funció dels ensenyaments ⁴⁰
Relació amb altres equipaments culturals	en xarxa	escassa o nul·la
Públics assistents	de qualsevol extracció acadèmica ⁴¹	sense o amb limitades titulacions acadèmiques
Percepció social	atractiva / positiva	carencial

³⁶ En consonància amb el que s'ha dit anteriorment al llarg d'aquest capítol

³⁷ Cal recordar que un dels objectius dels centres de formació de persones adultes hauria de ser crear marcs i experiències de convivència i participació

³⁸ El centre en el territori ha de respondre a les necessitats de formació bàsica. 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 es perdre-les pel camí. Per això, quan escaigués caldria que fossin els/les professionals del centre de formació bàsica les que es desplaçessin

³⁹ Autonomia no és igual que autocràcia. És un aclariment que no caldria fer-ho, si no fos per la història

⁴⁰ 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

⁴¹ En la societat de la informació, amb canvi accelerat de tecnologies quotidianes, les necessitats de formació bàsica canvien al llarg de la vida. Normalment, sigui quina sigui la qualificació acadèmica, ens posem al dia per via informal. Però la formació bàsica institucionalitzada ha de possibilitar que qualsevol persona trobi el curs/taller de formació bàsica que necessiti en un marc que no sigui considerat carencial i inhibeixi l'assistència

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 perquè 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 carencial. Ha d'evitar tot allò que dificulti l'assistència, sigui per raons organitzatives, programàtiques o per percepció social. Especialment ha d'eliminar els factors que poden inhibir l'assistència d'aquelles persones amb més carències 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 és considerada bàsica o d'interès general. En aquest sentit, es concep l'Estat com responsable de la realització d'aquests serveis. Des d'aquesta perspectiva, l'educació entesa com a un dret universal i com a una necessitat bàsica que, entre d'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 per a 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 pública⁴² 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 rigorosa amb el llenguatge, hauríem de denominar *escola estatista* i reservar el qualificatiu de pública per aquella escola que vetlla pels interessos del públic i es gestiona amb participació d'aquest, es qüestionada des de dues concepcions oposades. D'una banda, les que es fonamenten en el pensament neoliberal que percep el sector públic com a una rêmora a causa de la seva ineficiència i, l'altra, les que pretenen aprofundir en els processos de democràcia participativa per tal que l'escola pública sigui sensible als interessos dels participants.

La manca d'eficiència l'hem de buscar, 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, conseqüentment, 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 a respondre a les noves necessitats de la societat. Però, a diferència del model neoliberal, la solució no radica en renunciar a l'escola pública sinó en desplegar veritablement el seu 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.

⁴² A tall d'exemple podem donar algunes referències: les avaluacions internacionals que elabora l'OCDE cada tres anys. 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. Aquest tipus d'anàlisi suposa una reducció de la realitat i un obstacle per a visualitzar altres models. Per això, només pot resultar interessant a aquells sectors que estan fortament posicionats a favor d'un o d'un altre. A continuació presentem un quadre en el que 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 a 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 i demandes dels participants. Conseqüentment, és necessari 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 ⁴³	Estatista	Públic
Fons de finançament	Les persones i els sectors de la societat que disposen dels recursos econòmics suficients	El conjunt de la població mitjançant la recaptació d'impostos	Als recursos públics que provenen de la recaudació d'impostos s'afegeixen els que provenen d'altres fonts: projectes, voluntariat, donacions, etc.
Beneficiaris/es	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</i> . L'educació com a una <i>mercaderia</i> que es regeix pels interessos del mercat	<i>Poder</i> . L'educació com a un <i>aparell</i> al servei dels poders polítics i dels interessos corporatius	<i>Solidaritat</i> . L'educació com a 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 a oferir un servei sensible a l'opinió i les demandes dels participants que reben la consideració de clients	L'estat a través de l'administració educativa i del funcionariat El govern decideix com han de funcionar els centres. Els centres tenen una forta <i>dependència</i> de l'administració i la intervenció dels participants és bàsicament simbòlica	La comunitat educativa compresa pels representants polítics, 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
Lema	"Tot per al poble, però només si ho pot pagar"	"Tot per al poble, però sense el poble"	"Tot per al poble, però amb el poble"

⁴³ Les escoles privades, en el que 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, aquí s'han d'incloure la major part 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* és el mitjà que regula les relacions d'intercanvi; és a dir, la finalitat i el funcionament de les institucions educatives són les mateixes que les de qualsevol empresa: obtenir i incrementar progressivament els beneficis econòmics. I 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 tracten de preservar per sobre d'altres objectius el control social. Així doncs, per ambdós models l'educació té un sentit fonamentalment instrumental.

Què entenem, doncs, per *institució democràtica de formació de persones adultes*? És aquella *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. El que 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 a participar en qualsevol procés deliberatiu. El nivell acadèmic o d'expertesa en un àmbit determinat no justifica les relacions de poder que es donen 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 han de dotar-se 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 un 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 de forma descontextualitzada, cal contemplar les *habilitats pràctiques* i les *habilitats deliberatives* que es donen de manera natural en el decurs de les activitats diàries. Les primeres, apareixen com a resultat de l'aprenentatge en contextos no acadèmics, per tant, de manera contextualitzada i pràctica. I les segones, es donen a través de una relació entre iguals i tenen com a objectiu entendre's per a 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 als participants expressar-se lliurement i tenir 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 la que 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 al ridícul. En aquest sentit, respectar totes les veus significa crear l'ambient i les condicions per a que les persones que no dominen les habilitats acadèmiques es sentin prou segures per a parlar en públic. Això es possible si es valoren totes les aportacions en funció de la validesa que tenen en si mateixes i no en base a 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 els que 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, 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 de que aquests espais siguin democràtics queda limitada a la bona voluntat dels professionals per a 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 (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. Fet que contradiria la primera condició assenyalada. Els òrgans de gestió i decisió, per tant, no s'han de definir en funció de què persones poden o no assistir sinó per a aquelles persones que adquireixen el compromís i la responsabilitat d'assistir. D'aquesta forma, existiran òrgans en els que, com a mínim, participaran tots els docents i altres en que 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 la participació de tota 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 que 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 potencialment afectats per elles. 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 precisen 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 a 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 pugues 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 a 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 a estendre aquest funcionament a altres organitzacions. Els centres i aules esdevenen així espais per a practicar la democràcia, al mateix temps, que donen una resposta de major 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 las controvèrsies més importants en 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 voluntari/a; és a dir, aquella persona que destina una part del seu temps de manera voluntària, 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 al 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 al voluntariat com a una forma d’estalviar llocs de feina o recursos públics.

Un segon tipus de crítica és la que acusa al voluntariat de tenir una formació insuficient per a desenvolupar determinades feines amb les conseqüència 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 a la institució i/o als professionals. En aquest últim cas, veurien acceptable que algú sense cap vincle laboral amb la entitat pogués, per exemple, impartir un curs de conversa un dia a la setmana, però no que pogués participar en els espais en els que es decideixen l’horari de les activitats.

No pretenem respondre exhaustivament a cadascuna d’aquestes crítiques perquè supera àmpliament els objectius d’aquest treball. Però si podem dir que és molt fàcil trobar arguments que van just en la direcció contrària. Per exemple, una anàlisi amb una certa perspectiva història sobre la gènesis de la formació d’adults a Catalunya ens permetria adonar-nos com 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 a lluitar per 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 sobte aquest tipus de acusació quan els professionals 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 els que si existeix un itinerari formatiu acadèmic i universitari propi, i un dels problemes més importants que té avui la formació de persones adultes a Catalunya. 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 a preparar a les persones que no tenen formació específica en aquest àmbit.

En relació a 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, el nivell òptim és aquell en el que la persona a més de desenvolupar una tasca concreta participa en el funcionament global de la institució, i es preocupa de que les condicions que ha de reunir un centre públic i democràtic, tal i 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 han d'implicar-se en el desplegament dels principis de l'educació pública i de la democràcia deliberativa. Això significa assumir alguns compromisos bàsics com, per exemple,:

- 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 és prenen en els diferents òrgans participatius sempre que no vagin en contradicció amb 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 d'aquestes característiques pot reforçar el sector públic i revalorar el paper dels centres i experiències de formació de persones adultes, configurant-se com a espais de creació de coneixement i de pràctiques democràtiques que, sens dubte, contribuiran a millorar la societat.

Tema 8: Participació i organització dels aprenentatges

Realitat

La societat veu la participació amb postura 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 socialment positiu.

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 internes, tot i que estiguin sotmeses 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 i on, amb la frase coneguda, "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 al professorat se li demana només que acati i transmeti, i a l'alumnat rebre i callar. Des de primària 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 pel professorat pot ser un alumne incòmode, si no combrega amb les seves postures. Per a la inspecció representa una contrarietat una programació o una organització de centre que no es pugui encasellar bé en les fitxes corresponents. (Queda clar que no es tracta de defensar les postures arbitràries: l'autonomia no és l'autocràcia)

Tanca el cercle el fet, que sovint la participació que es demana es purament formal, passiva. No busca les opinions i les postures existents, o les busca en aspectes intrascendents, 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

Abordarem el tema de la participació 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 en general reben una gran diversitat de participants (tant pel que fa a edats, procedències i estatus socioeconòmic). Tanmateix, només un 3% de la població adulta catalana fa algun tipus de formació, mentre que la mitjana europea se situa en un 10%. Si concretem l'estudi en la Formació Bàsica de Catalunya, el nivell de participació 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 catalana i l'oferta educativa de formació

bàstica serien entre un 70% i un 75% d'aquest col·lectiu - no l'1 % - els que podrien potencialment participar d'aquesta formació.

La incentivació de la participació en la formació bàstica 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 les persones adultes i de la societat del futur. Tots els organismes internacionals reconeixen en la participació en la formació la clau de l'èxit. Des del seu anàlisi, és el factor més determinant i el que més 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 molt canviant, 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 a que la intervenció dels participants sigui qualitativa.

- b) Participar significa implicar-se, prendre 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, el 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 en ella i transformant-la*".

Si partim de la idea que la Comunitat Educativa està formada per participants, professors/es, 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.

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). D'altre 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 inhibeix la participació i dóna peu a l'exclusió.

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

Des de Freire, la cultura pedagògica més reconeguda en l'aprenentatge adult ha estat la pedagogia del diàleg participatiu. El concepte de diàleg suposa 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 confrontar arguments per part dels actors en el procés d'aprenentatge, des de la concreció de la programació a les reunions d'avaluació. El diàleg transforma la metodologia i supera la pràctica exclusivament magistral, respirada i assumida, en general, des de la Secundària a la Universitat. Parteix del principi que el més interessat en la formació és la pròpia persona adulta que es forma.

Aquest diàleg participatiu hauria de reflectir-se 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 és 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 a impartir. Però malgrat el seu possible caràcter formal, cal obrir les portes de la participació des del començament.

En aquells centres amb Associació d'Alumnes o Associació Cultural sorgida en el propi 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 no deixa de ser sovint en actuacions, o activitats, que queden fora de la gestió real i determinant del centre i del programa educatiu.

Un model d'organització participativa seria aquella 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 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 a 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.

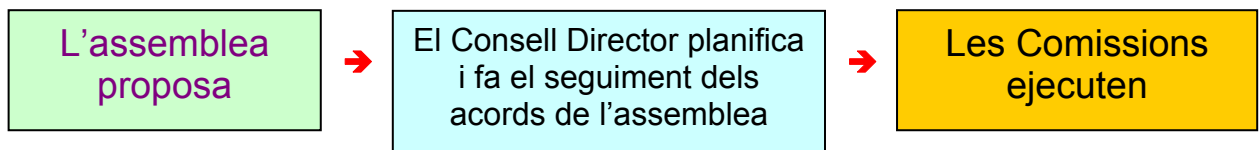
Tres són els grans organismes de participació i decisió que hauria de tenir un centre: l'assemblea, el Consell Director i les Comissions de Treball.

A l'assemblea anual o semestral s'han de plantejar les dificultats més importants i les formes 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 de forma eficaç en el temps el progrés de les prioritats acordades. S'acostuma a reunir aproximadament cada mes.

L'economia, el dia a dia, la metodologia, les activitats didàctiques i lúdiques demanen comissions més concretes amb periodicitat a establir 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, per comptes 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 claus del seu barri o ciutat o en aquells que l'interessen, si el centre com a entitat no hi té una dinàmica social participativa.

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 de l'ESO al GES (Graduat d'Educació Secundària) per a joves adolescents, i el que és més greu per a adults ...

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 respecte als déus administratius, 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) que l'acreditació de coneixements acadèmics sigui equilibrada amb l'acreditació de coneixements pràctics fruit de l'experiència personal, laboral i social, 3) que aquesta acreditació es vegi reconeguda amb la titulació corresponent. Des d'aquest punt de vista no es tracta d'un currículum de mínims (a la baixa de continguts, etc.), sinó d'un currículum d'excel·lència que contempla l'equitat com quelcom de substancial.

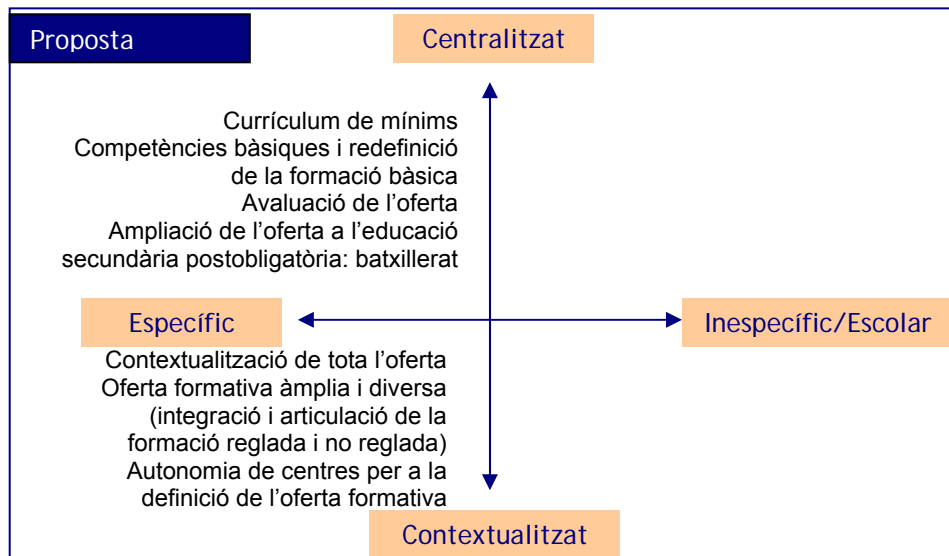
La percepció, per part dels alumnes, és d'excessiva durada, fet que desmotiva summament. D'altra banda, bona part del professorat considera que no es pot fer en menys temps. Fet que marca una de les moltes contradiccions del sistema actual. La divergència entre el pensament del professorat i la de l'alumnat 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 donat 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 contextualitzat⁴⁴



Un model d'oferta formativa específica i contextualitzada és aquell 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, amplïin, 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, passant a formar un tot indissoluble que permeti 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 senti 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 fins a 20 anys- l'allunyament entre la seva realitat laboral i el currículum de l'escola

⁴⁴ Chacón, M. et al. (2006). *Diagnòstic de la formació de persones adultes a Catalunya*. Documents 06. Consell Superior d'Avaluació del Sistema educatiu.

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 -a nivell personal i laboral-, 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!

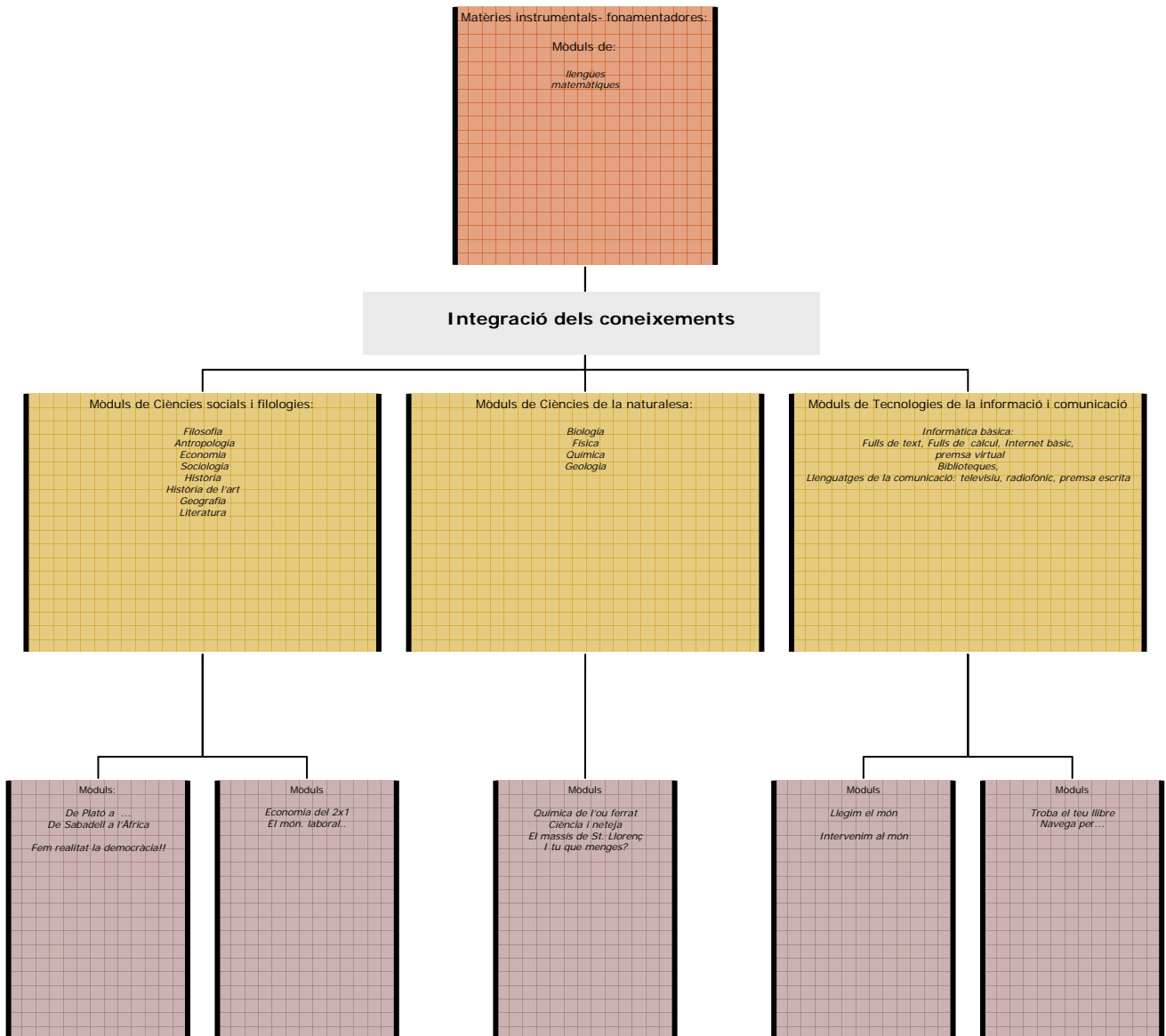
Un currículum de formació bàsica hauria de garantir aquells coneixements que permetran a les persones circular per la vida amb igualtat de drets, oportunitats i coneixements. *Un currículum, un títol, un paper, un passaport per circular lliure i amb igualtat.*

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 ofertats han de respondre al interessos i necessitats de les persones en tant que continguts, nivells, itineraris, ritmes a seguir. La resultant de tot plegat és aquest passaport cultural que permeti donar la volta al món si cal.

Així des d'una estructura, formalment acadèmica, que permet organitzar, seleccionar i prioritzar el caos dels coneixements ensenyables, es pot evolucionar cap 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 sent possible no es fa.

Veiem 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 que es té dels professionals de la Formació Bàsica de persones Adultes és que està compost de mestres de primària i/o secundària, segons els nivells d'informació de que 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) acostumen a estar preparats en la matèria que imparteixen, però, sovint, ningú no els demana ni una mínima preparació pedagògica.

El professorat de formació bàsica de persones adultes

A banda de la manca 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 de que normes, programes i estructures docents són imposats 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 es pot traduir posteriorment, en el treball als centres educatius, en poc coneixement i valoració dels aspectes socioculturals
3. Com que ser mestre o professor no té 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 funcionari, per si no hi ha sort amb altres sortides professionals. Molts dels diplomats 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 respecte a la formació de persones adultes en general i a la formació bàsica en concret, en el desenvolupament dels acords de Bolonya s'ha perdut una ocasió de racionalitzar els estudis de pedagogia 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 excessives concrecions, 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:

GRAU	BASES PEDAGÒGIQUES teoria de l'educació, sociologia, economia de l'educació, didàctiques generals, ...						1/2 anys
	ESPECIALITZACIONS INICIALS amb pràctiques que signifiquin un nombre de crèdits important, suport universitari i valoració conjunta amb els centres						1/2 anys
	EDUCACIÓ INFANTIL PRIMÀRIA	EDUCACIÓ en l'etapa ADOLÈS-CENT	EDUCACIÓ de PERSONES ADULTES	EDUCACIÓ i TREBALL SOCIAL	
POSTGRAU MASTER⁴⁵	DIRECCIÓ DE CENTRES ESCOLARS	CAP	TÈCNICS D'EDUCACIÓ EN EL TERRITORI	ORGANITZACIÓ DE CENTRES I ENTITATS DE FORMACIÓ AMB PERSONES ADULTES	FORMACIÓ DE FORMADORS	ORIENTADORS I INSERTORS LABORALS	
					
						1/2 anys	

⁴⁵ Amb durada i modalitats molt diferents, amb itineraris que poden tenir mòduls de les bases teòriques generals i/o específiques

Aquests àmbits de formació donen lloc 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 en l'actualitat com Educadors socials i Educadors de carrer, Dinamitzadors i Dinamitzadores socioculturals i Treball social.

Les sortides professionals pròpies de la formació universitària d'educació de Formació Bàsica 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 a fer front a les diferents especialitats de que es compona el perfil del Formador de persones adultes cal analitzar, destriar i elaborar un seguit de competències⁴⁶ 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 bàsiques⁴⁷, 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

2. Competències transversals⁴⁸, aquelles que ha de dominar qualsevol professional de la Formació de persones adultes:

2.1 Competència instrumental⁴⁹: *dominar els coneixements i les eines necessàries per desenvolupar l'exercici de la pràctica educativa amb persones adultes.*

⁴⁶ El concepte de competències ha de ser entès com un conjunt de coneixements i habilitats (saber i saber fer)

⁴⁷ Estudi Tunning. Investigació promoguda per la Comissió Europea que ha comptat amb la col·laboració de diverses universitats amb l'objectiu d'estudiar quines són les competències que faciliten la inserció laboral dels titulats universitaris.

⁴⁸ Font: Màster interuniversitari en *Formació de persones Adultes*. UAB, UB, 2007

⁴⁹ Definicions de competències transversals instrumentals, socials i emocionals extretes de l'estudi: *Model de Pràcticum Integrador*, C.Armengol, M.Jariot, M.Massot i J.Sala (2005). UAB

2.2 Competència social: *saber col·laborar amb d'altres professionals de forma 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 a 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*, multidisciplinars en els 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.

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 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 actualment està ben situada en l'ordre de prioritats de les administracions políticopedagògiques, cal insistir i fer entendre que l'adanisme⁵⁰, hauria d'estar superat en uns moments en que 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 perfil professional necessari per fer front als reptes detectats i en conseqüència caldria determinar les seves funcions i competències professionals. D'això ben bé se'n podria dir: **perfil professional**.

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.

⁵⁰ Complex d'Adam; segons la tradició cristiana, primer home situat sobre la terra i que va haver d'inventar-ho tot perquè abans d'ell, lògicament, no havia existit ningú.

Tema 11: Model de formació de persones adultes

Percepció

La percepció que es té del model d'Educació d'Adults, Escoles d'Adults o Educació de persones Adultes⁵¹ és clarament escolar i compensatori, i és el que es podria assimilar a una Formació Bàsica per a adults. En l'imaginari col·lectiu la idea única d'escola d'adults té una doble vessant; 1) persones analfabetes que aprenen a llegir, joves procedents del fracàs escolar que obtenen així una segona oportunitat per a graduar-se, i dones que volen ampliar la seva formació cultural i alhora sortir de casa i relacionar-se amb altres persones. 2) Immigrants que aprenen les llengües del país per poder treballar i relacionar-se amb més facilitat.

Conceptualització

Al quadre següent es sintetitza tant el que els organismes internacionals aconsellen fer com allò que consideren més adient evitar⁵² en relació amb la formació de persones adultes.

	Recomanat pels Organismes Internacionals	No Recomanat pels Organismes Internacionals
conceptualització	<ul style="list-style-type: none"> coordinació amb el sistema educatiu complementarietat entre oferta formal i no formal 	<ul style="list-style-type: none"> desconnexió del sistema educatiu desvinculació entre l'oferta formal i no formal
finalitats	<ul style="list-style-type: none"> desenvolupament individual i professional integral i participació social crítica 	
formació bàsica	<ul style="list-style-type: none"> subconjunt de l'Educació Permanent donar oportunitats afavorir les potencialitats de les persones donar resposta a necessitats i esperances individuals i socials 	<ul style="list-style-type: none"> compensatòria segona oportunitat basada en els dèficits només instrumental
modalitats	<ul style="list-style-type: none"> totes (presencial, semi-presencial, virtual, a distància...) 	<ul style="list-style-type: none"> només presencial només caràcter escolar
institucions	<ul style="list-style-type: none"> institucions educatives, formatives i culturals diverses coordinació i xarxa: Institut Nacional d'EpA⁵³ centres o sistemes d'assessorament i orientació 	<ul style="list-style-type: none"> escolars fragmentació i descoordinació dels àmbits
participants	<ul style="list-style-type: none"> participant subjecte-agent del seu procés subjecte-agent d'aprenentatge tots els que siguin considerats adults a la societat en la que viuen 	<ul style="list-style-type: none"> alumne objecte de l'educació objecte d'ensenyament fins una certa edat
professionals	<ul style="list-style-type: none"> docents i altres perfils formació específica interès social 	<ul style="list-style-type: none"> només docents del sistema educatiu en la FB

⁵¹ Els termes es fan servir en aquest apartat tal com s'utilitzen normalment.

⁵² Chacón, M., Martínez-Roca, C., Martínez, M., Massot, M., Moreno, V. i Parera, G. (2006). *Diagnòstic de la Formació de persones Adultes a Catalunya*. Departament d'Educació.

⁵³ EpA, sigles d'Educació o Formació permanent de persones adultes

	Recomanat pels Organismes Internacionals	No Recomanat pels Organismes Internacionals
planificació de l'EpA	<ul style="list-style-type: none"> vinculació, coordinació, participació de diferents col·lectius i institucions flexibilitat (oferta, temps, calendari, espais) 	<ul style="list-style-type: none"> fragmentada descoordinada
organització i gestió dels centres	<ul style="list-style-type: none"> flexibilitat (temps, espais i calendari) coordinació i xarxa creativitat/autonomia accés per a tothom 	<ul style="list-style-type: none"> planificació escolar organització escolar autarquia accés restringit a determinats col·lectius
oferta	<ul style="list-style-type: none"> coordinació i xarxa amb altres ofertes àmplia-diversa materials específics 	<ul style="list-style-type: none"> fragmentada estandarditzada només escolar en la FB
avaluació	<ul style="list-style-type: none"> avaluació de tot el sistema avaluació del procés d'ensenyament-aprenentatge 	<ul style="list-style-type: none"> avaluació dels aprenentatges
acreditació	<ul style="list-style-type: none"> acreditació de titulacions dels sistema educatiu, del món laboral, de les experiències viscudes,... 	<ul style="list-style-type: none"> només homologació de les titulacions dels sistema educatiu
recerca	<ul style="list-style-type: none"> recerca en l'acció, cooperativa i interdisciplinar 	<ul style="list-style-type: none"> disciplinar desvinculació entre recerca i pràctica
finançament	<ul style="list-style-type: none"> 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 realitzat en l'estudi del Diagnòstic de la Formació de les persones Adultes a Catalunya, anteriorment esmentat, es poden extreure **dos conceptes claus**, que permeten conceptualitzar la formació de persones adultes en termes de models⁵⁴.

El primer d'aquests conceptes clau és el de **l'especificitat**, entesa com la distintivitat i substantivitat de l'educació de persones adultes respecte 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'EpA és la que permet conèixer les característiques pròpies de l'aprenentatge adult, les estratègies metodològiques adequades, permet el disseny de materials didàctics propis,...

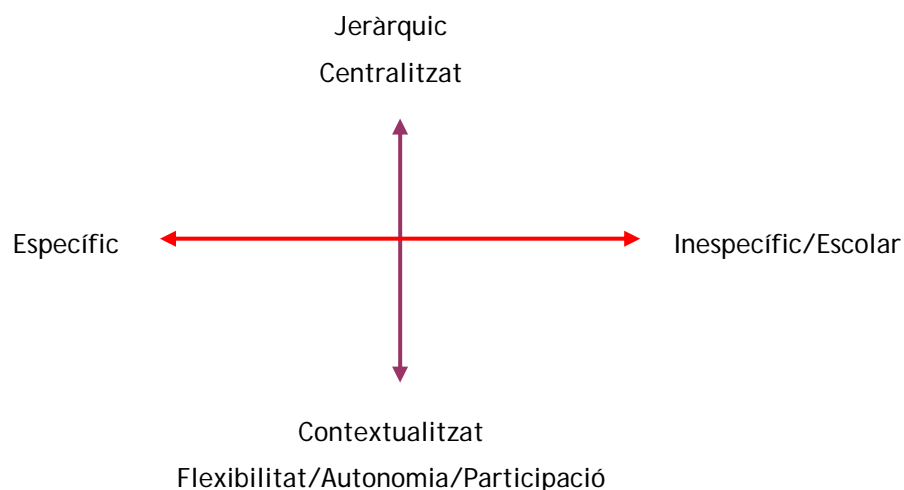
El segon concepte clau que ens permetrà dissenyar models de Formació Bàsica és el de **contextualització**, entès com el grau de vinculació de la Formació Bàsica al territori. Una formació de persones adultes contextualitzada és aquella que dóna resposta a les necessitats i demandes del territori sobre el que actua, sap aprofitar-ne els seus recursos, i s'implica activament en la transformació de l'entorn més immediat, de cara a una possible transformació més global.

⁵⁴ Ens referim a la Formació Bàsica, però moltes de les afirmacions són vàlides per a tota la formació de persones adultes en general.

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 que caldrà donar resposta des de la Formació Bàsica i que a la vegada, enriquiran 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 en base a les necessitats de la comunitat.

Si contraposem a aquests conceptes claus els seus antònims obtenim dos eixos que ens permeten visualitzar models de Formació Bàsica. Si bé els eixos principals són el **d'específic-escolar** i el de **contextualitzat - centralitzat**, hi ha altres eixos que actuen en paral·lel a aquest segon: **flexibilitat/autonomia/participació - jerarquia/imposició**. D'altra banda, 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.



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 tots els implicats, 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 a 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.

Seguint el Diagnòstic de la Formació de persones adultes del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu del Departament d'Educació citat, caldria descartar els models que es basen en l'eix inespecífic/escolar, el que comportaria les següents **propostes** 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 professionals i de perfils professionals	Centres oberts a tots els col·lectius a partir de 18 a. 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 Autònoma,
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 Generalitat. La contextualització hauria de ser legalment competència dels ens locals, comptant amb l'autonomia dels projectes de centre.

CONCLUSIONS: l'era dels municipis

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 trenta anys, però que no ha aconseguit imposar-se en els espais educatius majoritaris, tutelats, orientats i esdevinguts norma pels departaments de la Generalitat.

L'organització social de la formació bàsica "realment existent" 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 carències 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 de Catalunya, que millora any rere any, però que any rere any manté o incrementa el seu diferencial amb els països que ens envolten; 2) la constatació dels dèficits de participació en la formació de les persones adultes, que segons tots els indicadors de la UE ens allunyen dels estàndards europeus 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 el nivell d'instrucció dels pares que frena un i altre cop els impulsos reformadors de les successives lleis del sistema educatiu; 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 en mig 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 rebaixar la distància amb la mitjana de la UE 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 està considerada, 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'altas expectatives, sense posar l'accent, sinó reconduint, les dificultats que es puguin trobar al llarg del procés d'aprenentatge. Proactiva i participativa, en la que el aprenent pot incidir en la definició del model educatiu que considera valuós, en els continguts a 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 esten 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 dubte que hauran d'anar-se 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 que viurem i en gran part ja vivim.

L'eix de la formació permanent com a servei públic ha de ser donar resposta a les necessitats formatives adultes, ja siguin noves o de sempre, genèriques o específiques, superant l'enfocament actual en què sovint, la formació general o bàsica s'entén com una simple adaptació als programes escolars infantils, els centres culturals multiformes moltes vegades només donen resposta a les demandes del mercat i 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 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.; e) la història del

centre en concret, els seus punts forts i febles en relació a 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 hauria de contemplar-se com un punt de partida per estimular nous aprenentatges bàsics per a la vida, aquells que en cada moment resulten indispensables per a que les persones puguin participar activament en els diferents àmbits socials (educació, treball, participació ciutadana, família i xarxes socials)

- 4. Les competències bàsiques**, segons els documents europeus 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 empresarial; les competències interpersonals, socials i cíviques; l'aprendre a aprendre; i valorar la importància de l'expressió cultural. Mentre alguna d'aquestes competències són properes als currículums tradicionals, acompanyats sovint de didàctiques transmissives i relacions jeràrquiques en els aprenentatges, d'altres, com el sentit d'iniciativa, l'esperit emprenedor o l'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 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 totes elles al 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 poden adquirir-se 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 que es troben les persones canvien pels progressos tecnològiques i per l'evolució de les estructures econòmiques i socials, 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. De les tretze ofertes formatives** que ofereix en l'actualitat la formació bàsica de persones adultes als centres de la Generalitat **només una possibilitat l'obtenció d'un títol del sistema educatiu**, només una és "formal" o "reglada", si agraden aquests termes. Això significa que es podrien organitzar al menys dotze de les tretze ofertes 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, el Graduat en Educació Secundària, 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 del GES amb les recomanacions dels organismes internacionals sobre les competències clau de la població, que al cap i a la fi – afirmen – no tenen altre 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, per la seva presentació d'escolaritat adaptada a la segona oportunitat, allunyen a sectors necessitats de formació bàsica.

- 6. 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. 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 carencial. 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 carències 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 carències acadèmiques, adaptats dels programes de primària i secundària, amb metodologies i didàctiques que no parteixen dels coneixements adults i estableixen una relació unidireccional del professor/a cap a l'aprenent; calendari escolar de mig setembre a mig 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 de que sigui *socialment* públic. No és difícil imaginar un espai educatiu en què prevalen 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, revalorava 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 a 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 participi en els temes claus 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 no és possible si l'Administració no estableix un marc important d'autonomia en l'organització dels centres, per comptes d'homogeneïtzar-los burocràticament.

9. **Els currículums de la formació bàsica** - així, en plural - **són molt diversos** i han d'estar en funció dels objectius de cadascuna de les ofertes educatives. Quan els aprenentatges estan en relació a una prova externa - majors de 25 anys per accedir a la Universitat, preparació a les proves d'accés als cicles formatius -, 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 el títol de GES els currículums actuals haurien de reformular-se des de la perspectiva adulta: amb una troncalitat compensada per l'optativitat necessària per respondre de forma adequada 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 a) haurien d'estar centrats en l'aprenentatge de l'alumnat, en els procediments i les competències bàsiques necessàries per "funcionar" pel món. El binomi ensenyament aprenentatge s'ha de decantar per l'aprenentatge i facilitar les eines per aconseguir-ho; b) en la línia de qualitat i excel·lència de l'aprenentatge; c) el més ajustats possibles en el temps de dedicació. La percepció per part dels alumnes d'excessiva durada i aprenentatges poc útils desmotiva summament i provoca abandonaments; d) 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 europeus. 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, en canvi, la formació de persones adultes en qualsevol dels seus àmbits i dedicacions professionals no la requereixen 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 als 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.

N'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. Amb 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: 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 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 han de poder implicar-se en el disseny, gestió i organització democràtica de l'oferta.

La poètica de la igualtat ha estat altre eix de la proposta de model a cavall amb l'especificitat i la democràcia deliberativa. Suposa una sèrie de requisits com: 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; facilitar que les persones i col·lectius tradicionalment silenciats prenguin la paraula; reconèixer i valorar els diferents tipus d'intel·ligències i habilitats que posseeixen les persones; superar la forta especialització de rols –professor/alumne- a favor d'una comunicació més igualitària i un funcionament més democràtic; encoratjar i posar 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; intentar que la difusió de l'oferta educativa arribi al no-públic habitual a través dels mitjans adients.

Des d'aquesta perspectiva, tant els professionals o les persones vinculades contractualment amb la institució com els col·laboradors i col·laboradores i l'espai educatiu com a projecte han d'implicar-se 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 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, els temes d'interès social de l'entorn, en el marc de les dinàmiques locals de formació permanent
4. Les competències bàsiques, segons els documents europeus 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; l'aprendre a aprendre; i 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. De les tretze ofertes formatives que ofereix en l'actualitat la formació bàsica pública només una possibilita l'obtenció d'un títol del sistema educatiu. Al menys les dotze restants són "no formals" i admeten una organització pròpia al marge de la normativa escolar
7. Els centres de formació de persones adultes finançats amb recursos públics han de ser institucions públiques, és a dir, han de tenir com 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 amb persones adultes
10. Recopilant: 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 i que mantenen la seva vigència. Com s'ha vist, durant els darrers quaranta-cinc anys, amb innegables canvis al país, socials, polítics i administratius, el model de formació bàsica de persones adultes depenent dels departaments de la Generalitat (darrerament del d'Educació) ha seguit un curs força immutable, malgrat els intents històrics en sentit renovador dels moviments socials 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. Donada aquesta situació enquistada, moltes instàncies han començat a plantejar que una renovació en profunditat d'aquest model escolar, d'acord amb les exigències de la societat de la informació, no és possible, si no hi ha un canvi de terç: l'era municipal⁵⁵.

El canvi proposat ve 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 participarem 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 d'educació permanent o d'educació al llarg de la vida s'associa i es redueix a la tradició de les escoles de persones adultes⁵⁶.

⁵⁵ 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" de maig de 2006

⁵⁶ Casamitjana, M. (2008). El suport municipal de la diputació de Barcelona en educació permanent: els plans locals d'educació permanent. *Quaderns d'Educació Contínua*, 18, 15. Xàtiva: Centre de Recursos i Educació Contínua.

Si ens centrem en la formació bàsica, moltes de les ofertes educatives que segons el Departament d'Educació corresponen als centres de formació de persones adultes de la Generalitat, com l'aprenentatge del castellà i el català, 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 la Generalitat, les administracions locals⁵⁷ i els centres 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 de la Generalitat que trameten lògicament una sectorialització a les actuacions locals: formació pel món laboral, Treball; formació bàsica, Benestar/Educació; català per a adults, Cultura/Presidència; formació a les presons, Justícia; capacitació agrícola, Agricultura; formació del voluntariat o informàtica, Acció Social,... 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 la Generalitat.

Per aquesta raó fa molts anys⁵⁸ que es reivindica la creació d'un **Institut d'Educació Permanent** de caire transversal amb la tasca a) de coordinació interdepartamental, promoció i dinamització de la formació de persones adultes a Catalunya, 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, d) per regular els ensenyaments amb persones adultes que realitzen els centres privats (acadèmies)

Funcions de l'Institut d'Educació Permanent de la Generalitat

- * Establir els objectius generals a assolir en la formació de persones adultes a Catalunya.

⁵⁷ Segons la mida dels municipis l'assumpció de competències es centrarà en l'actuació d'un municipi, d'un districte o una mancomunitat de municipis.

⁵⁸ Ens fem ressò en aquest treball de les propostes del *Debats 9 de l'Aula Provença: La formació de persones adultes a Catalunya: propostes per afavorir la participació i evitar la desigualtat*. Fundació Jaume Bofill, 2005, 73-77

- * 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 ja 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 catalana 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 aquest organismes i els organismes directores 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 s'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 de educació permanent, que donin resposta a les necessitats formatives de la població adulta detectades, i 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

adults amb menys nivell d'instrucció o/i 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, de cara al seu 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'adults

La seva 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, el seu desenvolupament i funcionament 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 entendre's 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.

juny 2008