

Models d'educació i formació de persones adultes

Fernando López Palma*

En el present article es descriuen en primer lloc les tres tipologies de models de formació d'adults que han estat predominants en aquestes dues darreres dècades. A la segona part de l'article es comentaran alguns dels problemes que es donen i, es descriuran algunes propostes que a la llum de les diferents experiències poden ser més innovadores i poden resultar més convincents.

Els tres models d'educació d'adults als quals ens referirem són: a) el carismàtic; b) el burocràtic i c) el comunicatiu. Aquest models en estat pur no existeixen, si bé les accions educatives s'apropen segons les seves característiques a l'un o a l'altre. En general, les pràctiques i experiències acostumen a ser mescla de dues o tres tipologies al mateix temps.

Per a referir-nos a aquestes tipologies seguirem la nominació clàssica de Max Weber en les dues primeres, donat que, des de la nostra opinió, les seves descripcions sobre les formes d'organització social i de poder són de clara utilitat a la nostra realitat. Obviem el model basat en el poder tradicional que descriu Weber perquè només es dona en escasses experiències. Per al tercer model, ens fonamentarem en el terme «comunicatiu» atés que és comú referent en autors i autores en el camp de l'educació d'adults i a l'anàlisi social (Freire, Gutierrez, Habermas, Buber).

El model carismàtic

Dins de l'evolució de l'educació de les persones adultes, el model carismàtic ha estat una constant. Ens referirem en aquest article al desenvolupament que ha tingut aquest model en el darrer quart de segle. A l'actualitat es donen algunes experiències que responen a moltes de les seves característiques.

En general el model carismàtic en educació d'adults respon en una fase prèvia als models institucionalitzats de tall burocràtic. En el moment que la societat del benestar es fa conscient de dotar d'una despesa pública estable en educació, el model carismàtic entra en decadència. L'ideari de la necessitat educativa cap els adults neix de diverses tendències: de l'acció reli-

* Fernando López Palma és professor de Sociologia de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Ha treballat i realitzat recerca en temes referents a l'educació de persones adultes i a la formació ocupacional.

Adreça professional: Departament de T^a Sociològica, Filosofia del Dret i Metodologia de les CC.SS.

Edifici Llevant. Vall Hebron, 171. 08035 Barcelona. E-mail: adfip09d@d5.ub.es

giosa, de la ideologia il·lustrada i, posteriorment, del moviment obrer. En general, el component comú de tots ells és creure que educar una persona adulta es dotar d'un «saber» que porta a l'alliberament de la persona. Segons sigui la cultura ideològica, aquesta transmissió del «que sap» al «que no sap» tindrà una determinada forma específica d'intenció.

A la nostra història recent, el model carismàtic es desenvolupa els últims anys del franquisme, a la dècada dels 70 i principis dels 80. A més d'aquest model, l'estructura educativa de l'època franquista contemplava accions i campanyes puntuals que tractaven de respondre a la falta de nivell instructiu de la població.

L'inici d'aquestes darreres iniciatives educatives cap els adults parteixen de l'acció i del pensament religiós al qual s'uneix un component important de l'acció política dels radicals d'esquerra. Un variat component de religiosos, exreligiosos i radicals progressistes s'uneixen amb un mateix objectiu. Però, què tenen en comú tots ells? Com és que són tan diferents, però es compenetren tan bé? Possiblement, no tenen tantes diferències i les bases de les seves principals característiques no són tan diferents.

El rol adquirit a la pràctica religiosa i el rol adquirit a la pràctica política radical tenen sense dubtes les seves similituds. Aquest fet s'ha descrit amb freqüència a la sociologia política. Assenyalem, doncs, algunes de les seves característiques

per a constatar que, si bé hi ha diferències, també hi ha notables similituds.

QUADRE 1

Pràctica religiosa	Pràctica política radical
Redenció	Alliberament
Conversió	Conscienciació
Comunió	Solidaritat
Confessió	Autocrítica
Església	Partit
Sermó	Miting
Predica	Propaganda
Germanor	Camaraderia
Evangeli	Manifests

Un altre aspecte i nexa d'unió específic de molts dels que van promocionar l'educació de les persones adultes és l'aparició d'una contradicció interna i un buit a la seva pràctica. L'alliberació social entra en crisi de la mateixa manera que la idea d'una veritat superior inqüestionable. En els religiosos predominen tant aquells que no tenen una integració molt oficial amb la congregació, com exreligiosos als quals es crea un buit a partir de la seva crisi de vocació. En el col·lectiu radical d'esquerre (comunistes, anarquistes, socialistes radicals...), el buit es produeix per la crisi de finals dels 70 provocada per la impossibilitat d'un canvi social radical. En ambdós grups, aquest buit s'omple amb una funció educadora amb l'objectiu d'incidir en el canvi de les consciències a partir de la cultura, per això l'eslògan de l'època més representatiu era: «Sense cultura no es pot ser lliure».

Malgrat això, aquesta contradicció interna d'aquelles persones que van promoure l'educació de les persones adultes en aquells anys, va portar a plantejaments notablement renovadors en la seva concepció educativa, van crear pràctiques originals i participatives que atendien millor les necessitats dels col·lectius populars que els models escolaritzats tradicionals.

Si analitzem la gènesi d'algunes de les experiències que es desenvoluparen a Espanya en aquestes dues dècades i assenyalem (quadre 2) la procedència ideològica d'algunes de les persones que les van promocionar en primera instància, es poden constatar certs elements de la hipòtesi que plantegem.

Hem assenyalat diversos grups, però sense dubte es poden afegir al quadre col·lectius similars. Si aquestes característiques es donen a Catalunya i a Espanya, se'n donen de semblants també a Europa i a la resta dels continents. La coincidència d'aquestes persones que s'aglutinen a l'entorn de l'educació popular de les persones adultes no és, doncs, producte de la casualitat. La promoció de les experiències educatives és sens dubte conseqüència de la decepció d'una acció i unes idees, d'alguna cosa que no va poder ésser i es transforma en una altra cosa de naturalesa en aparença diferent, però que, en essència, guarda fonaments semblants. La creença religiosa profun-

QUADRE 2

Col·lectius d'educació d'adults	Principals persones que van promoure les experiències
Escuelas Campesinas SEPT (Servei d'Educació Permanent dels Treballadors)	Sacerdots rurals del centre d'Espanya Religiosos i socialistes
Coordinadora de Escoles d'Adults de Catalunya	Religiosos, exreligiosos i radicals d'esquerra (comunistes, anarquistes i socialistes)
Preescolar na Casa	Sacerdots i religiosos lligats a Càrites a Galícia
CAP de Andalusia	Exreligiosos i radicals d'esquerra
Radio ECA	Jesuïtes de Canàries
CODEF (Centro Obrero de Formación) de Zaragoza	Religioses i radicals d'esquerra
Escuelas Populares de la Comunidad de Murcia	Hoac, religiosos i radicals
Escuelas Populares de Madrid	Religiosos i anarquistes
Universidades Populares	Exdominics, exreligiosos, socialistes i radicals d'esquerra

da desenvolupa el llenguatge intern obrint límits, el món d'allò intangible i els criteris de la regulació moral i col·lectiva, resumint, el món de les idees, de les paraules, d'allò sagrat. En el mateix sentit, l'educació cap a les persones, en el nostre cas adultes, implicaria el mateix desenvolupament d'un món d'idees, de paraules i de la recerca de principis morals i socials diferents. En definitiva, les accions educatives representen la iniciació del pas d'allò mundà (per a alguns, ignorància) a allò superior (sagrat), al «coneixement».

Una vegada descrites les principals característiques del model carismàtic quant al tema que plantejarem, assenyalem altres aspectes que normalment són consubstancials a dit model, és el cas de certs plantejaments populars, organització, relacions de liderat i exercici del poder. Per últim, apuntarem el futur previsible dels models carismàtics.

EL QUE ÉS POPULAR I L'EDUCACIÓ DE LES PERSONES ADULTES

Un dels aspectes que caracteritzen aquest model de l'educació de les persones adultes és la identificació amb «el que és popular» i amb el «poble». Bourdieu (1988) ha assenyalat respecte a aquest terme que el ser o sentir-se autoritzat a parlar en nom del poble pot constituir una força en les lluites internes en els diferents camps, força tant més gran quan més dèbil és l'autonomia del camp considerat. Un altre aspecte a considerar és la utilit-

zació de la «cultura popular» com a segell de legitimitat en l'actuació social.

Tanmateix, Bourdieu assenjala que aquells que poden reivindicar una forma de proximitat amb els grups dominats s'atorguen la possessió d'un dret de procedència sobre el poble. Sens dubte, la proximitat amb els grups dominats socialment i culturalment fa que certs líders carismàtics s'atorguin una legitimitat i d'aquesta forma amaguin altres intencions. És evident que la lluita dels sectors oprimits socialment i culturalment tenen avui per avui la seva fórmula d'actuació a través dels partits, sindicats i altres institucions d'ample consens social.

ORGANITZACIÓ

El model carismàtic té una sèrie de característiques en les seves formes d'organització i en el comportament dels seus actors. Max Weber en cita alguna. L'autoritat carismàtica s'exerceix per un líder que ha demostrat tenir dots extraordinàries, les persones que obeeixen són persones que creuen en les dites qualitats, l'aparell organitzatiu es basa en el servei i la dependència cap al líder, el que Max Weber diu règim «patrimonial». Tanmateix, assenjala que l'aparell típic de domini és el dels deixebles oficials: «*El domini del profeta, de l'heroi guerrer i del gran demagog. L'associació de domini és la comunicació en la comunitat o en el seguici*». El model carismàtic, al no sustentat-se dins de la forma d'organització racional-legal, tendeix a

evolucionar: o es transforma o bé s'integra dins de l'aparell organitzatiu de l'estat.

PERSPECTIVES DE CONTINUÏTAT DEL MODEL CARISMÀTIC

El model carismàtic, tal com hem manifestat, respon a la fase prèvia d'intervenció de l'estat en aspectes de contingut social, el que es denomina estat del benestar. En el moment que l'estat dóna resposta a les necessitats de col·lectius, en el nostre cas culturals i formatives, el model carismàtic entra en decadència. El perill de desmantellament de certes parcel·les de l'estat del benestar, la desocupació, la precarització social d'amplis col·lectius, la manca d'un espai cultural on les persones puguin portar una vida pública fora del marc estret de la casa urbana o la virtualització de la cultura pot arribar al sorgiment de nous models carismàtics. Sense dubte, el model carismàtic es desenvolupa a partir que certs col·lectius socials necessiten una cohesió interna per a la necessària reivindicació dels seus problemes no resolts.

El model burocràtic

El fonament del desenvolupament dels processos de racionalització que des de l'edat moderna es manifesten a Occident es caracteritza per una autoritat legal-racional

i pel seu suport administratiu: la burocràcia. La racionalització imposa criteris mitjans-fins i, per tant, l'exclusió de tot allò que és carismàtic, ritualista i emotiu. La selecció de les persones, en el nostre cas els professors, es basa en el mèrit i no en les preferències personals. En el mateix sentit, la promoció i la mobilitat es fonamenten en criteris universals i no en interessos particulars. Les condicions de treball estableixen un salari estable. Si en el model carismàtic es donen molts nexes d'unió entre el treball i la vida externa, en el model burocràtic es dóna una separació entre ambdues.

En el model burocràtic, el funcionari tendeix a controlar completament l'organització. Segons Weber, l'organització és la forma superior d'administrar el funcionament social, és més precisa, permet continuïtat, discreció i reducció de conflictes i friccions. D'aquesta forma descrivia els seus avantatges: «*La precisió, la rapidesa, la univocitat, l'oficialitat, la continuïtat, la discreció, la uniformitat, la rigorosa subordinació, l'estalvi de friccions i de despeses objectives i personals son infinitament majors en una administració burocràtica*» (Weber, 1969). Max Weber percebia una paradoxa en la burocratització, que en cert sentit té un component democràtic: d'una part implica igualtat i garantia legal contra l'arbitrarietat i, de l'altra, els professionals poden constituir-se en una casta i utilitzar la seva posició per expandir o abusar de la seva pròpia autoritat.

El model d'educació de persones adultes que respon a aquestes

característiques, que com és clar avui són predominants, desenvolupa una sèrie de disfuncions. Bàsicament n'assenyalarem quatre: la primera seria la deshumanització de les relacions: molts professors i professores tendeixen a no personalitzar les relacions amb els alumnes participants. L'excés d'uniformitat i el centrament en les qüestions instrumentals de l'aprenentatge provoquen unes relacions fortes d'autoritat jeràrquica eliminant les possibilitats d'una acció comunicativa que tingui per objecte aprendre un determinat tipus de coneixement en un ambient el més igualitari possible. La segona disfunció apunta a l'excés de normes i de formalismes, amb freqüència s'entra en conflicte degut a la falta de flexibilitat i a la incapacitat de canviar certs plantejaments erronis que sorgeixen en l'activitat educativa.

La tercera disfunció es basa en el conformisme i la insensibilitat per canviar els processos formatius. Els continguts i les formes de transmissió canvien amb freqüència, així com les necessitats dels participants en els processos formatius. Molts professors tendeixen a estereotipar l'acció educativa en una sèrie de rutines apreses i no manifesten la mínima intenció de canvi i d'actualització.

La quarta disfunció es centra en la tendència a dotar-se d'una sèrie de privilegis: d'aquesta forma es tendeix a fer prevaler els interessos particulars dels professors (per ex., horaris, organització de les ensenyaments, etc.) sobre els interessos dels usuaris. És comú en els grups corporativistes en reivindicar en ex-

clusiva drets dels professors i mai els drets dels participants en educació.

A més d'aquestes disfuncions es poden trobar altres en els camps de nova expansió de la formació de les persones adultes, com és el cas de la formació ocupacional, amb problemàtiques pròpies d'alguna de les característiques del model carismàtic. Per exemple, la manca de transparència en la distribució dels recursos, els indicis de prevariació i afavoriment injustificat a determinats grups polítics o de família, etc., serien, doncs, característiques d'una problemàtica lligada a la falta d'un desenvolupament racional legal en l'administració i, en conseqüència, més lligades als models carismàtics d'influència i intencionalitat política.

El model comunicatiu

Aquest model es basa en la tradició de molts dels plantejaments pràctics i teòrics que s'han desenvolupat en l'educació d'adults (Freire, Gutiérrez, Horton, ...) i que han emfasitzat la necessitat de diàleg entre professores i professors amb els participants. Les principals característiques d'aquest model venen definides pels següents aspectes: el paper del participant i el professor tendeixen a afavorir la màxima igualtat; no hi ha un programa establert que no es pugui modificar i amb freqüència els participants integren els seus propis coneixe-

ments i les seves necessitats a la dinàmica de la classe; el diàleg presideix les relacions de comunicació a l'aula o mitjà educatiu; l'educació està integrada en un context social i tendeix a ésser una eina de transformació social; l'avaluació és producte d'un diàleg entre els professors i participants en base a determinats elements objectius i subjectius de la intenció educativa. La interacció amb el professor està en la base de les diferents metodologies que es poden aplicar a l'aula i es proposa una gestió democràtica i participativa de la institució.

Des de la perspectiva de la teoria social, el model comunicatiu té un bon referent en la teoria de l'Acció Comunicativa de J. Habermas (1987) tenint com a objectiu l'enteniement a partir del llenguatge: *«el concepte d'acció comunicativa pressuposa el llenguatge com un mitjà d'enteniement sense més abreviatures, on parlants i oients es refereixen al mateix temps —des de l'horitzó preinterpretat que el seu món de la vida representa—, a quelcom en el món objectiu, en el món social i en el món subjectiu, per a negociar definicions de la situació que poden ser compartides per tots».*

Malgrat això, les condicions de comunicació ideal no es donen sempre i les distorsions pels interessos personals i de grup, els comportaments apresos pels professors de determinats rols que manifesten imposició d'autoritat, la infravaloració de l'estatus de determinats participants i del seu autosilenci, els condicionaments socials externs, el mecanicisme instrumental que les institucions desenvolupen i

altres aspectes que distorsionen i desigualen la comunicació poden provocar que la intenció comunicativa es converteixi en un ideal però no en pràctica real.

Ens podem fer la pregunta, doncs, de per què les societats tendeixen a crear a les seves institucions models burocràtics? I, com a conseqüència, per què els models comunicatius no es desenvolupen en major mesura a les nostres societats democràtiques? Pot ser que els models apresos a les democràcies actuals no hagin generat uns aprenentatges de participació veritablement democràtics que facin realitat el dit *«nadie es más que nadie»*. Podem dir que el model comunicatiu es queda amb freqüència en una intenció, sent predominants els models carismàtics o els burocràtics. Malgrat això, dins d'aquests models es poden donar característiques comunicatives en major o menor grau, d'aquesta forma assenyalarem en la figura 1 les possibles tendències intermèdies que es poden donar dins dels models comunicatius, carismàtics i burocràtics

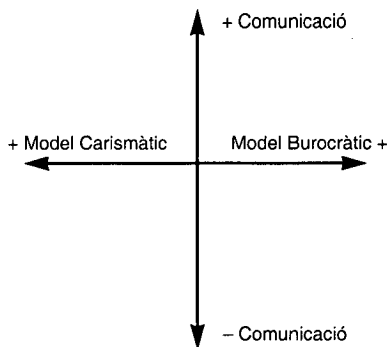


FIGURA 1

Segons mostra la figura, tant el model carismàtic com el burocràtic poden dotar-se de característiques pròpies del model comunicatiu, de forma esquemàtica quan major coincidència tingui amb dit model. La situació de les experiències estarà situada a la part superior de la figura. Al contrari, quan siguin menors les característiques comunicatives, la situació es concentrarà a la part inferior. Evidentment, poden donar-se experiències mescla de les tres tendències. Quan es donin aquestes circumstàncies, els models es situaran al centre de la figura.

Problemes i propostes

En aquest apartat assenyalarem alguns dels problemes que es donen en l'educació i formació de les persones adultes. Destacarem una sèrie de propostes en el camí d'un model progressista que, des d'una perspectiva comunicativa, doni resposta a les necessitats formatives que les persones adultes tenen i ajudi a disminuir la forta fissura que les societats actuals tenen quant a la distribució social del coneixement.

És de clara evidència que ens trobem davant la necessitat d'un canvi dels models imperants a l'educació d'adults. Algun autor (Medina, 1997) ha constatat la coincidència de congressos i publicacions que es denominen d'una forma o altre com «cap un nou model». Per ordre cronològic, cita: «Hacia un nuevo modelo de Educa-

ción de Adultos» (Mec, 1986); «Nuevo modelo de educación de adultos en Canarias. Selección de textos para el debate» (Consejería de Educación, 1989), «La Educación de adultos en Andalucía: un modelo socio-educativo» (Consejería de Educación y Ciencia, 1991), «El nuevo modelo de Educación de Adultos ya está inventado» (Valdés y Valiente, 1992). «Hacia un nuevo modelo de Educación de Adultos» (Varios, 1992), «El modelo futuro de coordinación, organización y funcionamiento de la Educación de Personas Adultas» (Mec, 1993), «Congreso de Educación de Personas Adultas. Una necesidad social. ¿Qué modelo? ¿Qué currículo?» (Varios, 1995).

Aquests exemples constaten sense dubte la necessitat d'unes noves perspectives en la transmissió de coneixements dins les nostres societats. Assenyalarem a continuació alguns dels problemes en el context de Catalunya i, tanmateix, ens referirem a algunes possibles solucions.

Model majoritàriament privat de formació ocupacional. Necessitat de canvi del model basat en «la justícia del Cadí»

La formació i les ajudes per a l'atur generen un important flux de capitals. En el conjunt d'Espanya, la despesa total d'ajudes a la desocupació està entorn al bilion de pessetes. Sense dubte amb aquesta

enorme quantitat de diners es podria crear molt més treball directe per a una bona part dels desocupats que necessiten treballar.

Hi ha la tendència a donar incentius de caràcter neoliberal en els temes de promoció de l'ocupació. Aquests incentius es queden en part en una taxa major de beneficis per a les rendes de capital (treballadors amb menor cost laboral no repercutint a l'augment de contractació laboral) i a les agències i agents de gestió de l'atur. Les denominades polítiques actives (subvenció a la contractació, formació, etc.) d'ajuda a la desocupació es converteixen en moltes circumstàncies en polítiques passives i, contràriament, les denominades polítiques passives (subvenció als aturats) es converteixen en mesures realment «actives» d'ajuda als desocupats.

Les agències privades i públiques de gestió de la formació ocupacional poden caure en tres tipus principals de perills: la prevaricació, l'apropament indegut de subvencions i la desviació de fons dirigits als aturats per part dels centres de formació. La tendència a prendre l'administració com un instrument patrimonial personal sense criteris racionals de distribució (la denominada «justícia del Cadí») fa que es creïn no poques contradiccions. La tramitació de la Fiscalia del Tribunal Superior de Justícia de Catalunya en el mes de novembre d'aquest any de dues denúncies (l'una per afavoriment a un determinat partit polític i l'altre per frau en subvencions de 109 milions i falsedat de document

mercantil d'un grup de formació ocupacional) indica, en el cas que es provin els fets, que una certa part dels diners dirigits als aturats es queden d'una forma il·legal en poder de determinades agències de formació. Hi ha indicis de manca de control de les subvencions que es dirigeixen a les 1.300 entitats que es veuen beneficiades per elles a Catalunya. L'única solució passa per afavorir un major desenvolupament de la gestió pública directa de la formació ocupacional i continua i l'enfortiment d'una xarxa de centres sense ànim de lucre.

Canvi de l'exclusivitat del text escrit tradicional. Foment de l'ús digital de la informació i de l'oralitat tradicional

La implantació del text escrit va representar una millora en certs aspectes del desenvolupament del coneixement. Avui la pràctica educativa es fonamenta principalment en aquesta eina, tot i que és evident que han sorgit altres mitjans com és el cas de la transmissió de la informació digital a través d'Internet. En aquest moment en el món hi ha més informació en suport digital que en suport paper, és a dir, que tot el que s'ha escrit a la història de la humanitat en paper és menor que la informació que està escrita en les bases de dades dels ordinadors i en la informació que circula per les xarxes de comunicació.

L'urgència de l'aprenentatge d'aquest nou suport alfabetitzador és una clara necessitat.

El suport escrit tradicional, fonamentat en el paper, i el nou, que està basat en el suport digital, desenvolupen l'assimilació visual de la informació i del coneixement, la qual cosa implica una percepció abstracta i analítica de la realitat, però amb mancances de percepció global, intuïtiva i de comunicació oral. Per això, la comunicació oral tradicional que ha estat desterrada o desvaloritzada de molts dels processos d'aprenentatge i àmbits instructius ha de tornar a fonamentar els aprenentatges que les persones demanden. Així doncs, la comunicació basada en la interacció de les persones ha de ser el nucli de la formació. Es trenca d'aquesta forma l'exclusivitat individualista dels llenguatges basats en el suport visual.

Autoaprenentatge i educació a distància per a aquell que ho necessita i no com a oferta substitutòria

L'autoaprenentatge és una habilitat que s'ha d'ensenyar. Precisament moltes persones adultes necessiten formar-se perquè no tenen aquesta destresa. Dir que la formació d'adults ha de fonamentar-se en l'autoaprenentatge no té massa sentit per a moltes persones, perquè es confon el punt d'arribada amb el punt de sortida. Així doncs, l'aprendre a aprendre i l'autoformació són

objectius que es tracten d'aconseguir i no receptes que s'utilitzin per a tot i a tots.

L'educació a distància ha d'estar contemplada com a suport per a aquelles persones que ho necessiten però no pot substituir la formació presencial. Les fortes campanyes de màrketing d'algunes agències de formació a distància dins dels mitjans de comunicació de masses són indicatives que l'objectiu prioritari és establir un negoci més que fomentar l'aprenentatge de les persones. D'aquesta forma, l'objectiu educatiu resta com una activitat subsidiària. No es pot convertir l'educació en un procés de cosificació mercantil.

Currículum per a les necessitats de les persones i de la comunitat

A la formació general, el currículum és una construcció que respon d'una banda a l'interès general i, de l'altra, a l'interès de determinats grups socials. Com a construcció social que és, els continguts i la forma d'organitzar-los i convertir-los en activitats d'aprenentatge varien amb els temps. Des d'un punt de vista racional, no és admissible que es considerin bàsics coneixements que no ho són i, per contra, coneixements que ho són no és donin. Per exemple, a la pràctica educativa, molts dels principals coneixements científics que ja van ésser descoberts al segle XVI no es van implantar al mitjà

educatiu fins al final del segle XIX. Actualment, no són considerats objectiu d'estudi a les ciències socials molts continguts que no era de tradició estudiar a l'educació, com ara l'economia o el dret. El mateix passa amb les ciències que van aparèixer al segle XIX com la sociologia, la psicologia, l'antropologia... En canvi, es fa un discurs reduccionista i moltes vegades retrògrad de les carències de formació d'història i geografia quan precisament són les dues disciplines que més acaparen la docència escolar.

El procés de «reformes» en general es fa amb professors del medi educatiu i amb experts de les mateixes disciplines que les d'aquests professors, per això mai no surten una sèrie de nous continguts que són bàsics per entendre la ciència i la societat actual.

El procés de construcció del currículum ha de donar la volta i preguntar també als participants usuaris adults dels processos formatius i als interlocutors de la comunitat quins són els veritables coneixements bàsics que les persones necessiten actualment segons la seva opinió.

Participació activa dels alumnes participants. De la passivitat receptiva a la xarxa de coneixements

S'ha d'admetre que tota persona adulta té els seus coneixements i

que la seva experiència ha de ser el punt de partida de qualsevol activitat. És clar que les persones emprenen cursos amb la intenció de dotar-se d'una sèrie de sabers, ara bé, si els processos d'aprenentatge es fan de forma cooperativa, la interacció dels mateixos participants entre ells i l'intercanvi de coneixements poden ésser la base de l'adquisició d'aquests sabers. Els alumnes poden fer de professors, i sovint els professors poden fer també d'alumnes. Un altre element que pot distorsionar la participació és la forma d'avaluació. El model d'avaluació constitueix l'element clau de la pràctica pedagògica. Com a peça fonamental del cercle de les relacions de poder és necessari trencar el rol que ha après la major part del professorat i s'ha de donar la paraula als participants. Ningú millor que el propi alumne pot valorar i contrastar el seus coneixements adquirits.

Referències bibliogràfiques

- BOURDIEU, P.: *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa, 1988.
- GARCÍA MADARIA, J.M.: *Teoría de la organización y sociedad contemporánea*. Barcelona: Ariel, 1985.
- JABONERO, M. y otros.: *Educación de personas adultas: un modelo de futuro*. Madrid: La Muralla, 1997.

LEIRMAN, W.: *Cuatro culturas en educación*. Madrid: Cauce Editorial, 1996.

MEDINA, O: *Modelos de Educación de Personas Adultas*. Barcelona: El Roure, 1997

WEBER, Max: *Economía y Sociedad. Esbozo de Sociología Comprehensiva*. México: Fondo de Cultura Económica, 1969

Paraules clau

Educació de persones adultes

Models d'educació d'adults

Formació ocupacional

Catalunya

Tecnologies de la Informació

Participació

Abstracts

En el presente artículo se describen las tres tipologías de modelos de educación de las personas adultas que han sido predominantes en estas dos últimas décadas. En la segunda parte del artículo se comentan algunos de los problemas de la formación de adultos y se describen algunas propuestas.

Los tres modelos de educación de adultos que se refiere son: a) el carismático, b) el burocrático y c) el comunicativo. Estos modelos en estado puro no existen, si bien las acciones educativas se acercan según sus características a uno u otro. Para referirse a estas tipologías se sigue la nominación clásica de Max Weber en las dos primeras. El tercer modelo se basa en el término «comunicativo» dado que es común referente en autoras y autores en el campo de la educación de adultos y en el análisis social.

Cet article décrit les trois typologies de modèles d'éducation des adultes qui ont été prédominantes dans les deux dernières décades.

Dans la deuxième partie de l'article quelques-uns des problèmes de la formation des adultes sont discutés et quelques propositions sont décrites.

Les trois modèles d'éducation des adultes rapportés sont: a) le charismatique, b) le bureaucratique et c) le communicatif. Ces modèles à l'état pur n'existent pas, bien que les actions éducatives s'approchent selon leurs caractéristiques à l'un des trois. Pour faire allusion à ces typologies la nomination classique de Max Weber est adoptée dans les deux premières. Le troisième modèle est basé sur le terme «communicatif», étant donné qu'il est commun aux auteurs dans le domaine de l'éducation des adultes et dans l'analyse sociale.

The article describes the three adult education models that have held sway over the last two decades, before moving on to discuss some of the problems encountered in adult training and outlining a number of proposals for further action. The three adult education models referred to are: a) the charismatic, b) the bureaucratic and c) the communicative. These models are highly idealized and as such have never been put into practice, however the nature of policies implemented in education tend to reflect those provided for by one of these three models. The classical terminology of Max Weber is used in describing the typologies of the first two models. The third model is based on the term «communicative», a common referent among those working in the field of adult education and social analysis.