



Aprentatge a l'edat adulta: identitats i comunicació, competències i entorn social

Ángel Marzo Guarinos

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

Facultat de Formació de Professorat. Universitat de Barcelona
Programa de doctorat EEES: *Formació del Professorat:*
Pràctica educativa i comunicació
Línia de recerca: *Art, comunicació interactiva i educació*
Cursos 2009-2012



APRENTATGE A L'EDAT ADULTA: IDENTITATS I COMUNICACIÓ, COMPETÈNCIES I ENTORN SOCIAL



Tesi Doctoral presentada per: Àngel Marzo Guarinos
Director de la tesi: Dr. Antonio Bartolomé Pina

Barcelona
Setembre 2012

Facultat de Formació de Professorat. Universitat de Barcelona
Programa de doctorat EEES: Formació del Professorat:
Pràctica educativa i comunicació
Línia de recerca: Art, comunicació interactiva i educació
Cursos 2009-2012

APRENTATGE A L'EDAT ADULTA:
IDENTITATS I COMUNICACIÓ,
COMPETÈNCIES I ENTORN SOCIAL

Tesi Doctoral presentada per: Àngel Marzo Guarinos
Director de la tesi: Dr. Antonio Bartolomé Pina

Barcelona
Setembre 2012

Agraïments

A l'Antonio Bartolomé, que ha donat suport i orientació a la feina desenvolupada durant aquests anys. A l'Iris i l'Alba, que han seguit el treball del seu pare amb estimació, expectants i respectuoses. A la Pilar, amb qui vam compartir les mirades i els gestos del dia a dia que permeten que els projectes es facin realitat. A la Imma, que ha seguit la meua recerca en els darrers anys, ha escoltat i compartit arguments i propostes i ha contribuït a fer possible aquest treball. Als meus pares, germanes i germans, que han comprès que tenien un fill i germà que desapareixia a estones per dedicar-se a l'estudi. Al Pep Aparicio, amb qui hem elaborat propostes, discutit posicions, somiat una educació. A la Núria Lorenzo per les seves valuoses anotacions. A la Gemma Nadal, que m'ha ajudat a revisar el treball curosament. A la Isabel Jiménez, que ha llegit els textos sobre la comunitat gitana i hi ha fet interessants aportacions. Al Pascual Velázquez, amb qui hem compartit idees i pràctiques des de la crítica i l'amistat. A la Dolors Vinyoles, que em va proporcionar un espai acollidor i em va animar. Al Fernando López, amb qui hem treballat en la pràctica i la reflexió. A en Josep Maria Figueres, en Xavier Moreno i en Daniel Jover, coautors d'algunes de les publicacions d'aquest compendi. A mestres, companys i companyes com el Paco García de Haro, l'Ettore Gelpi, en Sebas Parra, l'Ernest Baqué, la Mercè Romans, entre altres, l'obra i l'amistat dels quals són una font d'estímul i d'orientació. Als companys de la Universitat i de l'Educació d'Adults, amb qui he compartit i comparteixo un trajecte que va més enllà d'aquestes lletres: junts busquem la manera de fer que l'educació contribueixi a la millora de les persones i de la societat. I especialment a les persones que creuen en les seves capacitats i que, amb decisió i coratge, inicien en la seva vida adulta nous aprenentatges per construir un entorn més habitable, més just i més estimulant.

Índex

0. Introducció	9
01. Presentació	9
02. Objectius	10
1. Marc del treball. L'educació en la vida adulta: identitat i tendències.....	13
1.1. Conceptes inicials.....	14
1.2. Història i moment actual de l'educació de les persones adultes.....	25
1.3. El subjecte a la vida adulta	29
1.3.1. El curs de la vida, el cos i l'educació	29
1.3.2. La intel·ligència adulta: les competències cognitives a l'edat adulta.....	33
1.3.3. La vida emocional i personalitat en l'aprenentatge adult.....	38
1.3.4. L'adult com a ésser social	44
1.4. El contingut de l'aprenentatge	49
1.4.1. Iniciar-se i perfeccionar la lectura i l'escriptura en la vida adulta.....	51
1.5. El context i les relacions en els àmbits de treball.....	63
1.5.1. El cas de l'educació amb la comunitat gitana	64
1.5.2. L'educació en el medi penitenciari	69
1.6. La pràctica educativa en la vida adulta: apunts per a una metodologia	79
1.6.1. Projecte social	84
1.6.2. Sistematitzar experiències	86
1.6.3. Les finalitats.....	88
1.6.4. La relació amb els continguts.....	89
1.6.5. La metodologia i els materials	89
1.6.6. Itineraris	91
1.6.7. Relacions d'aprenentatge.....	94
1.6.8. Avaluació	96
1.6.9. Orientació.....	97
2. Les publicacions.....	99
2.1. Contextualització i rellevància.....	99
2.2. El concepte i les bases de l'educació de persones adultes.....	105
2.2.1. Publicació 1: Educación de Adultos: situación actual y perspectivas.	105
2.2.2. Publicació 2: Persona, societat i cultura: l'animació sociocultural amb adults.	131
2.2.3. Publicació 3: L'educació després de l'Escola.	138
2.2.4. Publicació 4: Educación permanente. Manipulación y oportunidades.....	144
2.2.5. Publicació 5: Bases i recursos per una Educació Oberta al llarg de la vida	155
2.3. L'aprenentatge a la vida adulta aspectes didàctics i organitzatius.	171
2.3.1. Publicació 6: Formación básica integral	172
2.3.2. Publicació 7: Educación per a la plena ciutadania. L'escola ciutadana.	180

2.3.3.	Publicació 8: L'educador/ra social en la formació de persones adultes.....	191
2.4.	<i>Uns àmbits de treball específics.</i>	207
2.4.1.	Publicació 9: Alfabetización en el medio penitenciario	208
2.4.2.	Publicació 10: El valor de la educación para los/las emigrantes	228
2.4.3.	Publicació 11: Alfabetitzacions a finals del segle XX	239
2.4.4.	Publicació 12: Educar en Prisiones	244
2.4.5.	Publicació 13: Comunidad gitana y educación.	248
2.4.6.	Publicació 14: Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso	265
3.	Conclusions	293
3.1.	<i>Una educació per a cada etapa de la vida</i>	297
3.2.	<i>El subjecte, l'experiència: homes i dones que aprenen, que canvien</i>	303
3.3.	<i>El contingut</i>	307
3.4.	<i>L'educació i l'entorn</i>	311
3.5.	<i>El sentit de l'educació</i>	313
3.6.	<i>Educació i futur</i>	315
4.	Bibliografia	319

0. Introducció

01. Presentació

L'aprenentatge és una capacitat de la persona al llarg de tota l'existència, però només des de fa algunes dècades es pensa en l'educació com a eina per impulsar aprenentatges vitals al llarg de la vida. Aquesta tesi se situa de forma acadèmica, però també vital, en aquest punt d'inflexió. És el pas de considerar que la persona adulta ja ha après allò que és fonamental per a la vida, a pensar que sempre podem restar oberts a nous aprenentatges que ens condueixin a nous espais vitals. L'assoliment d'aquests nous aprenentatges demana un esforç, però l'acompanyament de l'entorn proper i la decisió per assolir noves metes personals i col·lectives fa que s'hi inverteixi l'energia necessària de forma natural. Si l'educació és aquest trajecte amb sentit, fàcilment s'hi pot posar el cos, la intel·ligència, l'afecte i l'ànima, i qui primer rep els beneficis de l'empresa és un mateix. Així, l'educació contribueix a recrear el coneixement i genera un cercle de relacions que sempre dona fruits més enllà del que havíem previst.

L'any 1988, quan ja havia acabat els estudis de Formació del Professorat i després de llicenciar-me en Psicologia, vaig començar el doctorat. Feia deu anys que estava treballant de mestre a l'Escola d'Adults de La Perona i tenia dos motius principals que justificaven emprendre aquesta tasca. El primer, la satisfacció que aporta el propi coneixement i l'activitat de recerca, i el segon, el fet de pensar que només aconseguiríem una millora de l'educació si érem capaços de trobar el punt de contacte entre allò que imaginàvem, que somiàvem, que planificàvem, que raonàvem i allò que passava a les aules, que vivíem, amb què ens trobàvem, que realment podia ser. La tensió teoria-pràctica, recerca-acció, universitat-escola pot tenir un desenllaç que ens aboqui a mons paral·lels, però també és un binomi que impulsa l'activitat de les dones i dels homes a territoris inesperats i que permet enfrontar-se amb èxit als reptes que se'ns plantegen.

Va guanyar el pols l'activitat immediata, i em vaig dedicar de forma més intensa a l'escola i a les activitats del dia a dia. Sense deixar d'estudiar, d'escriure, de dialogar amb companys i companyes, amb els propis estudiants, de cercar instruments de comunicació d'innovació; el treball del doctorat va quedar en via morta.

La tesi que ara ofereixo no és la que primerament havíem dissenyat, dirigida pel doctor Cèsar Coll, malgrat que vaig aprendre molt d'aquell primer període. És una tesi realitzada en la modalitat de compendi de publicacions, ja que pensem que permet treballar de forma especial en el territori en què m'he situat: la teoria i la pràctica de l'educació en la vida adulta.

Quan vam plantejar el projecte actual volíem treballar el marc teòric en què ens hem situat i ens situem en l'actualitat els companys i companyes que compartim una manera d'entendre l'educació. Volia reflexionar sobre allò que havia escrit en períodes molt diversos, per encàrrecs diferents, amb motivacions varies, però sempre intentant partir de l'acció educativa quotidiana i cercant el retorn que allò podia donar a l'educació, i per tant a la vida que sempre és el present i el futur de les persones, de les comunitats, del nostre planeta. De

tot això n'havia de sortir una conclusió, que sempre és parcial i inacabada però que seria la resultant del procés. Això s'ha concretat en els tres grans blocs que ara teniu a les mans, o a la vista si treballeu amb un ordinador.

El text reflecteix algunes de les tensions que tantes vegades vivim en educació. I així s'intenta donar resposta a preguntes com ara: com poden ajudar a modificar la pràctica educativa algunes de les propostes que es plantegen en aquesta tesi? Què aporten? Com ens ajuden en la tasca quotidiana? Quins elements s'estan quedant pel camí si volem copsar la realitat viva, complexa i canviant de la pràctica educativa? A voltes també apareixia el neguit de no trobar l'ajust necessari, la qual cosa feia que pensés, com molt sovint diem els mestres, *això és teoria*. De seguida tornava a pensar que la teoria també és nostra, que no és patrimoni dels erudits i que cobra la seva força quan esdevé un element per transformar la realitat, per incidir en la pràctica. I puc dir que l'intent és presentar aquells elements teòrics que m'han ajudat i m'ajuden en la pràctica educativa encara avui.

El treball desenvolupat m'ha fet també compartir la inquietud de companys i companyes del món universitari i de la recerca que volen treballar amb rigor i eficàcia, que es mouen en un moment en què estem començant a veure un canvi de paradigma científic, en què volem que la ciència faci aportacions per millorar la vida. En tot cas en la pràctica he après a veure l'educació i la recerca com un procés. Joan Brossa va sintetitzar aquesta idea en el *Poema visual transitable en tres temps* que podem veure al costat del Velòdrom d'Horta. Quan el procés comença a néixer només som una lletra, un nom; el camí vermell de la vida passa per punts, comes, admiracions o interrogants; finalment tornem a ser pedra, que es fon amb el paisatge.

02. Objectius

L'objectiu del treball és establir la validesa de les eines amb les que treballem per l'aprenentatge a la vida adulta partint del recull de textos elaborats en els darrers 22 anys i així poder impulsar l'aprenentatge en aquesta àmplia etapa de la vida.

Hem cercat respondre principalment a les preguntes com les següents:

- Quines són les característiques de l'aprenentatge de l'adult?
- És necessari plantejar-se l'educació permanent i integral com un marc global per a l'educació en la vida adulta o hem d'estudiar diferents processos d'aprenentatges específics aïlladament?
- Quines són les necessitats educatives de la persona adulta? Com se li pot donar una resposta? Com desenvoluparà les seves competències?
- Quins són els papers de l'educador i de l'educand adults?
- Quines són les característiques de l'aprenentatge en el subjecte adult?
- Com s'enfronta l'adult als continguts que vol aprendre?
- Com intervé en aquest procés l'entorn social?
- Quins aprenentatges són bàsics, quin valor tenen a la vida adulta i com els podem potenciar?

Sobre aquestes qüestions inicials giren les publicacions que formen el nucli de la tesi i tot l'entramat de la producció final. I dic giren perquè definirem la nostra metodologia com a eminentment circular, no repetitiva, però sí com a recorregut que passa i repassa els temes que entenem que són nuclears en la pràctica educativa en la vida adulta i que donen com a resultat els aprenentatges que fem dia a dia.

Hi ha un objectiu bàsic que és sintetitzar quins són aquest aspectes nuclears i fer una proposta de com abordar-los per aconseguir la millora de la pràctica. Un objectiu que no pretén dir la darrera paraula, ni tampoc la primera. Podríem haver donat un nom al resultat del nostre treball a mode de inauguració d'una nova metodologia, conceptualització, tendència en educació de persones adultes. Però tenim clar que el que aportem és només una manera pròpia d'aproximar-se a la realitat; i també sabem que és el resultat del node, el rizoma de relacions en què es produeix aquesta aportació. Si haguéssim de buscar uns qualificatius per a la proposta educativa que es pot derivar d'aquest treball, segurament serien els d'una educació transversal i crítica, comunitària i identitària, cel·lular i sistèmica. I si hem de fer una primera aproximació al marc en el que es situa la nostra proposta, direm que ens agrada veure'ns inscrits en allò que es coneix com l'*escola ciutadana*. Una educació ha d'assumir els valors, el cos i l'ànima de la ciutadania, no és la ciutadania la que s'ha d'acomodar al dictat de l'educació. Entenem l'educació al servei d'un projecte social compartit.

No es trobarà en aquest text la proposta d'una pedagogia per a la constitució d'un grup social més influent que sap *com s'ha de canviar la societat*, fem educació per contribuir al canvi que entre totes i tots volem i podem definir i assolir. Aquesta perspectiva ens distancia de propostes que segurament tenen un major impacte en l'aparador social, una major visibilitat. Volem trobar sendes per a l'educació a la vida adulta, com les van trobar en diversos camps de l'educació Francesc Ferrer i Guàrdia, Makarenko, Rosa Sensat, Maria Montessori, Paulo Freire, Maria Zambrano, Ettore Gelpi, Marta Mata, Francisco Gutiérrez i tantes persones que, com ells i elles, veuen en l'educació una eina carregada de futur.

El treball que oferim parteix d'unes conviccions, però també de sensacions i evidències que ens arriben a la pell dia a dia en la pràctica educativa, una de les quals és que els educands també han de fer-hi la seva aportació. No existeixen pedagogs, educadors, mestres sense ells. L'educació del segle XXI ha de dependre tant de qui aprèn com de qui ensenya. Hem de ser capaços d'integrar en el procés educatiu les aportacions dels educands i la interacció amb l'entorn.

Partint de les finalitats que hem enunciat oferim primerament una revisió dels conceptes bàsics que delimiten l'aprenentatge en la vida adulta i una revisió breu de la trajectòria que aquest ha seguit en la història recent. Entrem aleshores en el nucli de l'estudi del subjecte adult que aprèn. Després veiem com aquest s'apropa als continguts i estudiem el cas de l'aprenentatge de la lectoescriptura per fer-hi una aproximació concreta. Seguidament considerem els elements del context, la cultura, l'entorn social, el marc físic en què es mou l'acció educativa i com això configura àmbits de treball específics. L'educació amb gitanos i gitanes adults i l'educació en l'àmbit penitenciari ens serveixen per presentar contextos concrets. Finalment analitzem elements nuclears de la pràctica educativa.

Les conclusions les articulem a l'entorn de sis eixos clau: la definició del marc de l'aprenentatge en les accions educatives que es donen en la vida adulta, la consideració del subjecte, l'apropament als continguts, les relacions amb l'entorn, el sentit i com encarar el futur.

1. Marc del treball. L'educació en la vida adulta: identitat i tendències

Per fer una aproximació als elements que configuren l'aprenentatge i l'acció educativa en la vida adulta abordarem quatre àrees bàsiques: el subjecte, el contingut, l'entorn social i cultural i la metodologia de l'educació considerades com les fons del currículum (Coll, 1986). En el marc que ara pretenem definir no parlarem només del currículum, sinó també d'aspectes organitzatius i de marc general que enquadren l'acció educativa en la vida adulta.

En els últims anys, la presència social de l'educació en la vida adulta és un fet reconegut. L'educació és present en molts àmbits de la vida adulta i els seus resultats són, per a moltes persones, pràctics i contrastables. En les darreres dècades han dominat, en l'àmbit de la formació, conceptes com ara l'ocupabilitat, la competència, la qualitat, l'eficiència, l'aplicabilitat i la rendibilitat. Contrasta amb aquesta dinàmica la posició d'altres autors com Morin, Freire, Gutiérrez, McLaren, De Sousa o Maturana que demanen un gir de 180 graus en la manera d'orientar la pràctica educativa. Consideren que el segle XXI ens situa en un panorama totalment nou que s'ha de llegir adequadament, i creuen que cal donar un impuls a elements com la diversitat, la sostenibilitat i la formulació d'una educació al servei d'aquest nou escenari, que ha de partir de les aportacions d'uns avenços científics i tecnològics i uns canvis socials i culturals de gran envergadura.

On rau, doncs, les característiques específiques de l'educació en la vida adulta? No veiem divergències radicals o elements de ruptura entre l'educació de nens i joves i la que correspon a les persones adultes. Que alguns autors i moviments educatius facin un plantejament més enfàtic en les diferències es pot entendre per la necessitat d'establir les bases d'un sector emergent al qual li cal un espai propi. El concepte d'andragogia, per oposició al de pedagogia, va ser una temptativa de cercar aquesta identitat de l'educació de les persones adultes. Però entenem que avui la comunicació entre l'educació de nens i joves i l'educació al llarg de la vida adulta ja no s'ha de plantejar en oposició, sinó que l'una i l'altra es retroalimenten. Per exemple, aportacions des de la pràctica de l'alfabetització d'adults, com les que va realitzar Paulo Freire, han estat útils també per a la millora de l'educació de nens i joves i, d'altra banda, pràctiques educatives nascudes a l'escola infantil o primària o secundària, o fins i tot en l'educació en espais de lleure o extraescolars, han fet també valuoses aportacions a l'educació de les persones adultes.

Tampoc es pot concebre l'educació de l'etapa adulta com una mena de línia de continuïtat unidireccional. Entre l'educació dels nens, dels adolescents o dels joves hi ha un trajecte que alguns autors reconeixen com una línia evolutiva que se sustenta en un traç continu i per tant amb elements d'interdependència, d'ordre lògic, de seqüència, de maduració i amb una estructura bàsica similar per a tots ells (Tran-Trong, 1980). Però l'educació en la vida adulta parteix d'una certa ruptura, la que marca la irrupció d'activitats més nuclears en la vida quotidiana que la pròpia educació. És un nou escenari i un subjecte que encara la vida

de forma diferent. El treball, el paper en l'entorn proper i la comunitat i el projecte de vida són els elements bàsics i l'educació està al servei d'aquests elements.

Quan s'ha parlat d'educació contínua, d'educació permanent o d'educació al llarg de la vida en ocasions, s'ha volgut assimilar el trajecte educatiu a un model prefixat i lineal d'educació, que venia a ser com la prolongació natural de l'educació en l'edat infantil i/o juvenil. L'educació en l'etapa adulta de la vida té un component de subsidiarietat amb altres accions més rellevants. També té un component d'autodirecció per part de la persona adulta, encara que aquesta gestió del propi itinerari no es fa mai de forma aïllada de l'entorn, sinó que s'emmarca sempre en el context de relacions socials i culturals que són molt determinants en totes les decisions que pren cada persona. Per fi, tenim també un element d'economia/gestió de recursos. La persona adulta no té una agenda totalment prefixada, ni tampoc il·limitada, per tant, cal que busqui què prioritzar i com utilitzar els recursos disponibles.

L'educació en la vida adulta és un àmbit amb identitat pròpia, però amb una relació evident amb la trajectòria educativa de cada persona. És per tant una identitat en xarxa amb l'itinerari d'educació inicial i bàsica que cada persona hagi fet, però també amb els aprenentatges no formals que es donen a partir de l'experiència, amb activitats de formació específiques de la vida adulta i en altres àmbits d'activitat com el professional, el cultural, el de la salut, el social... Una identitat que, en endavant, intentarem concretar per a cada una de les quatre àrees que hem definit anteriorment.

Abans d'iniciar aquesta anàlisi, cal indicar que intentarem que aquesta pugui fer de pont entre les perspectives ja assolides en la pràctica educativa i la recerca que es formula en les nostres publicacions, i en altres especialment significades en el sector, i els apunts de l'educació emergent que es formula per al futur més immediat.

1.1. Conceptes inicials

La capacitat d'aprenentatge acompanya les persones al llarg de tota la vida. De manera formal o informal aprenem comportaments, elaborem conceptes i dissenyem estratègies per adaptar-nos als desafiaments amb què ens trobem. En aquesta tesi parlarem de l'aprenentatge que es produeix en els processos d'educació que es donen en la vida adulta. La nostra referència a l'educació sempre es fa sobre la base d'un objectiu: aconseguir el desenvolupament de la persona a partir d'uns aprenentatges que ha realitzat. Per això, farem un estudi eminentment pedagògic, o si es vol andragògic. Estudiarem les connexions amb elements de la psicologia i la sociologia. També hem buscat relacions amb altres coneixements, com per exemple els de la biologia, les arts, les ciències de la salut, l'antropologia, la història o la filosofia. A més, entenem que el coneixement aportat des de la pràctica de forma intuïtiva és un element de contrast important.

Els aprenentatges en la vida adulta de què parlarem es desenvolupen en el marc del que s'ha definit com l'educació permanent (Gelpi, 2005; Parra, 1995), que amplia la perspectiva de l'educació centrada en els infants i els joves, i inclou les diferents modalitats educatives que es donen al llarg de la vida. Aquest marc ens obliga a redefinir el treball educatiu al llarg de les diferents trames d'edat (nens, joves, adults, gent gran) i els diferents camps de treball (escolar, del lleure, no intencional...). A més, ens permet establir noves

interrelacions amb diferents tasques educatives tant dintre del sistema escolar formal com fora d'aquest.

Entenem l'educació com a conjunt d'activitats i estímuls que ajuden la persona a donar resposta a les necessitats que té en el seu medi. Cada etapa de la vida té les seves característiques pròpies i durant molt de temps es va creure que les possibilitats d'aprenentatge tenien una edat límit (Leon, 1977). Després, fent una comparança amb l'evolució física de les persones, es va pensar que el creixement només es donava durant l'etapa infantil i juvenil; més enllà, només es podia donar el manteniment d'allò que s'havia adquirit o un declivi inevitable. Aquesta concepció responia a un model lineal i reduccionista d'educació que, de fet, tampoc correspon terme a terme al model biològic al que fa referència. Enquadrar l'aprenentatge de les persones adultes en aquest nou marc d'educació al llarg de la vida significa redefinir el concepte d'educació. Ara bé, tampoc tindria cap sentit assimilar educació permanent amb una escolarització permanent. Precisament, el concepte d'educació permanent trenca els motllos de l'escola i de l'educació formal i aborda noves metodologies, nous continguts, noves fites pedagògiques (Trilla, 1985; Requejo, 2003).

Malgrat que hi ha autors que han indicat que el concepte d'educació permanent es pot entendre en termes purament tautològics o preceptius (Gelpi, 2007), l'educació és permanent perquè es dona de forma continuada al llarg de la vida i perquè hi ha un entorn social en el que té un paper destacat, així l'educació és permanent perquè és capaç de contribuir a la transformació de les persones i del seu entorn al llarg de totes les etapes de la vida. El marc de l'educació permanent, tal com l'entendem, també supera alguns conceptes amb forta implantació, com el d'educació compensatòria o el de segona oportunitat. Aquestes idees tenen un doble component: donar oportunitats a qui no les ha tingut, però a la vegada dibuixar un escenari que contradiu el concepte mateix de l'educació permanent ja que la planteja com una activitat que es realitza a destemps, a remolc dels temps passats. D'aquesta manera, parteixen del pressupòsit que l'espai propi de l'educació, i especialment l'educació bàsica, és l'etapa infantil. Malgrat tot, la idea que l'educació de base per a les persones adultes és una educació compensatòria perviu en sectors socials molt amplis. Actualment, la defensa d'una educació bàsica per a totes les persones supera aquest component compensatori, en primer lloc perquè no es pot fer una educació que només tingui com a punt de referència el passat, i en segon lloc perquè, en una societat canviant, neixen nous continguts d'educació bàsica necessaris per a la persona adulta, i altres que abans eren necessaris ara són residuals o complementaris. El marc de l'educació permanent ens situa en la dinàmica vital sense complexos ni distorsions, assumint el bagatge personal i col·lectiu i buscant els recursos que l'educació pot aportar a cada persona en cada moment de la seva vida.

Per superar el concepte tradicional d'educació cal assumir que tota persona té possibilitats de rebre una ajuda educativa per satisfer les seves necessitats, i així s'entén com l'acció que va més enllà de la transposició mecànica de l'educació pensada per als nens o els joves. En aquest treball partirem de la definició de la Unesco (1997) en què defineix l'educació en la vida adulta com:

El conjunt de processos d'aprenentatge, formals o no, mitjançant els quals les persones que el seu entorn social considera adults desenvolupen les

seves capacitats, enriqueixen els seus coneixements i milloren les seves competències tècniques o professionals o les reorienten a fi d'atendre les seves pròpies necessitats i les de la seva societat. L'educació d'adults comprèn l'educació formal i la permanent, l'educació no formal i tota la gamma d'oportunitats d'educació informal i ocasional existents en una societat educativa multicultural, en què es reconeixen els enfocaments teòrics i els basats en la pràctica.

Aquesta educació és un dret, una oportunitat i un compromís per a totes les persones, malgrat que cada una hi faci el seu itinerari propi des de la seva identitat i a partir de les relacions que estableix amb l'entorn. El nostre treball se situa en aquesta àrea, en l'intent de definir quines són les característiques del procés d'ensenyament-aprenentatge de les persones adultes.

A la definició de la UNESCO que acabem de citar pensem que cal afegir-hi un component social o ecosistèmic. Aquests aprenentatges no es donen en el buit ni al marge de les relacions socials existents (Gutiérrez i Prado, 2003). Si la persona desenvolupa unes capacitats és perquè aquestes li són útils en un sistema de relacions socials i culturals; per tant, no és possible plantejar l'educació sense la referència a l'entorn on es desenvolupa. A més, l'impacte d'aquesta educació el rep tant la persona com l'entorn en què aquesta es circumscriu. Ha de suposar un benefici també per a la societat, així ho ha de percebre i per això ha d'esmerçar els recursos que la facin possible. És una acció col·lectiva i intencional, no ingènua i, per tant, tant pot manipular persones i col·lectius desviant-los dels seus interessos legítims i consensuats, com pot oferir noves oportunitats que fins al moment eren inaccessibles per a les persones (Gelpi, 2007). Aquesta doble vessant que remarca el poder de manipulació o emancipació és també un component que cal incorporar. No totes les activitats educatives ens aboquen a processos d'aprenentatge positius per a la persona, per això l'educació de què parlem és necessari que incorpori elements de regulació, de crítica, de consens, perquè signifiqui realment l'obertura de noves oportunitats per a les persones i contribueixi a la millora de l'entorn social. Estem fent referència al component de distribució del poder i per tant al component polític de l'educació (Gutiérrez, 2011), un aspecte que aborda des dels àmbits més propers, sovint poc visibles, fins als més amplis, que poden semblar llunyans, però emmarquen també l'acció educativa.

Igualment, hi ha un altre component que podríem dir que es pressuposa, que està implícit, però que pensem que cal destacar: parlem del component d'identitat. La primera identitat que configurem és la de gènere. Homes i dones encarem l'educació de manera diferent, com també vivim molts altres aspectes de la vida. Aquesta circumstància és un patrimoni per a l'educació i, així, tant com *persones* som *dones* i *homes*. És cert que al llarg de la història, i encara avui, aquest component d'identitat ha estat emprat per a la segregació i la dominació, però no considerar aquesta identitat ja des del primer moment ens porta a perdre elements de la realitat de l'educació molt importants. També la identitat social i cultural juga un paper d'enriquiment, de diversitat, i aquesta és un patrimoni col·lectiu que té gran valor especialment per a l'educació. Així com la identitat de gènere es dilueix en la definició per inclusió en el terme *persones*, el text sí que fa referència a una societat multicultural. Aquest terme per a nosaltres té una connotació de cultures que es superposen, que viuen les unes al costat de les altres com a compartiments estancs. Cada persona, cada

grup gaudeix de la seva o de les seves identitats i des d'aquestes es relaciona amb les altres. Parlem, per tant, d'una vivència dinàmica i interactiva de la cultura.

Cada cop es fa més necessari disposar d'uns instruments culturals bàsics i, a la vegada, d'una formació específica per desenvolupar les tasques ordinàries en la nostra societat (Castells, 1994; Guimarães, 2010; Moraes, 2008). Els coneixements sobre cultura bàsica van més enllà del marc familiar i els aprenentatges específics són en gran manera variables en tots els camps, des de l'ocupació professional fins a l'oci, des de la vida familiar fins a la participació en tots els àmbits de la societat.

La qüestió bàsica és quina activitat educativa cal planificar i desenvolupar per a la actualització permanent dels coneixements, hàbits i actituds, i de quina manera cal fer-ho. Com hem remarcat, l'aprenentatge és consubstancial al desenvolupament humà al llarg de tota la vida. Amb l'extensió de l'educació formal a tota la població infantil, l'aprenentatge que es dona a través de l'escola ha adquirit una significació que fa que sovint s'identifiqui només amb l'activitat que és pròpia de l'escola. Sabem que tots els organismes vius realitzen un cert aprenentatge. Humberto Maturana (2008) diu que "un organisme viu és un organisme que es fa a si mateix". El procés d'aprenentatge té, des de la perspectiva que nosaltres el veiem, una dinàmica d'autoorganització. Aprenem allò que som capaços de recrear per nosaltres mateixos en relació amb l'entorn (Freire, 2004).

L'aprenentatge en la vida adulta potencia el desenvolupament de la persona i del seu entorn de relacions. No és un procés exclusivament intel·lectual, sinó una activitat que implica tota la persona i les relacions que aquesta estableix de forma dinàmica, canviant i complexa amb les altres persones i el medi natural en què viu. La pràctica de l'educació i els aprenentatges que aquesta genera en el marc de l'educació permanent no són quelcom de nou, propi de la civilització actual, des de l'antiguitat alguns grups socials hi han tingut accés (Gelpi, 2007). Altrament, no podem parlar d'un concepte universal d'educació permanent. La manera d'entendre-la a partir de la cultura grecollatina i del moviment cultural que genera la Il·lustració no esgota els models. Cultures antigues i sectors culturals molt diferents tenen una concepció pròpia de l'educació, que difereix notablement del plantejament predominant en la civilització occidental. Aquests no són, necessàriament, models poc evolucionats o anacrònics sinó que, partint d'altres paràmetres, aporten visions que poden donar respostes tan adaptades com les que ara tenen major implantació.

El nucli de la problemàtica no és si l'educació permanent és o no un concepte vàlid, sinó com contribueix aquesta educació a la transformació de les persones, les societats i el seu entorn físic, social i cultural. El naixement del concepte va associat a un esperit d'universalitat i d'utopia. És un concepte que va des d'allò personal, diríem tanmateix des dels aspectes més íntims, fins a qualsevol esfera social per àmplia que sigui aquesta. Una part molt important de la població mundial, però també sectors importants de la nostra societat, resten al marge de l'educació necessària. Ens trobem que no tothom té un accés a l'educació en les mateixes condicions.

La mateixa pràctica educativa també ens mostra que l'aprenentatge que es dona a través de l'educació no sempre es mou en el sentit d'afavorir els interessos de les persones que s'estan formant. L'educació és un instrument de gran potencia per al desenvolupament de dinàmiques socials de tot ordre: grups sectaris i grups de pressió han desenvolupat potents

instruments de formació per imposar els seus interessos. A Catalunya, per exemple, això va passar durant els anys 70, quan l'educació era negada a sectors molt amplis de la societat. En aquells moments es va forjar l'eslògan *la cultura ens farà lliures*. Era un moment de construcció col·lectiva de canvi social. Just unes dècades abans, però, l'educació havia estat utilitzada per a l'adoctrinament, la imposició de patrons de conducta i la difusió acrítica dels continguts que marcava l'estat totalitari. En definitiva, l'educació com a tota activitat social està subjecta a uns jocs de poder que cal tenir en compte a l'hora de fer un disseny realista i d'èxit (Gelpi, 1998).

Perquè l'educació sigui un factor de desenvolupament, de cohesió i d'equilibri, cal que tingui un fort arrelament en l'entorn social i a la vegada que sigui capaç de dialogar i plantejar alternatives favorables al conjunt de la població, no només per les minories que tenen més capacitat d'influència. Aquest arrelament, que es pot donar territorialment o transversalment en diferents espais connectats per objectius comuns, implica assumir els conflictes existents i treballar per donar-hi resposta.

L'educació permanent ha de ser l'espai que permeti el desenvolupament de totes les persones. Partint dels coneixements previs de cada persona o grup, ha d'aportar les eines necessàries que permetin a cada persona decidir per si mateixa i afiliar-se lliurement a allò que cregui convenient, dins una dinàmica de respecte i de solidaritat. I de la mateixa manera també ha d'ajudar a constituir una societat planetària amb els recursos suficients per satisfer les seves necessitats, amb els mecanismes consensuats que permetin defensar-se dels perills que la puguin amenaçar.

Intentarem avançar en la reformulació de l'educació, de manera que sigui una educació permanent en el sentit originari, que recuperi la saviesa dels pobles, de les persones de tots els nivells i procedències, i incorpori també les aportacions de la ciència i la tecnologia. Aquesta perspectiva no nega el caràcter instrumental de l'educació però reformula el sentit per aquesta instrumentalitat. I en el nucli d'aquesta demanda rau la pregunta sobre el sentit de cada acció educativa, a qui afavoreix o perjudica l'educació que proposem o impulsem. Aquesta direccionalitat de l'educació serà la que marqui el rumb dels objectius, dels continguts o de la realització pràctica.

Sovint s'ha parlat de l'educació de persones adultes com una activitat en xarxa, propositiva, participativa, integral, de qualitat, funcional, sostenible, respectuosa amb la diferència, solidària, que impulsa la producció de béns i serveis, etc. Cal veure on és el límit, quina és la realitat, quin és el paper que ha de jugar en el present i el futur. En resum, hem de veure quins són els elements que poden ser claus en la cimentació de la nova educació de persones en la vida adulta.

Una mirada atenta sobre els processos d'aprenentatge de cada persona de cada sector social, però també de com aquests s'insereixen en l'*ecosistema* on viuen, ens haurà de permetre aprofundir en la definició dels elements bàsics de l'educació en l'etapa adulta. Gutiérrez i Prado (2003), Moraes (2008) i Gudynas i Evia (1993), entre altres autors, parlen de l'ecopedagogia o ecologia social com a proposta per donar una resposta educativa.

Les coordenades actuals en què es situa l'educació són les següents:

- Respondre al repte d'una educació bàsica universal que permeti un desenvolupament a tots els ciutadans i ciutadanes. Desenvolupar una perspectiva global, planetària, en la línia que marquen organismes internacionals com la Unesco, amb els Objectius del Mil·lenni, o el Fòrum Social Mundial. L'emigració, els moviments de població, el nou paper dels mitjans i la tecnologia de la informació i de la comunicació fa que haguem de pensar necessàriament en un entorn global.
- Formular i desenvolupar una educació que pugui donar respostes des del respecte a la identitat de cada societat i de cada entorn cultural, que es manifesta en elements com hàbits, costums, la llengua o els valors.
- Reconsiderar els rols dels participants i dels agents formatius. Una educació plenament compromesa amb el sentit que la ciutadania vulgui imprimir al seu futur (Clovis, 2004).
- Contribuir a la millora de les condicions de vida i a la resolució dels conflictes. Les dones i els homes han de veure en l'educació un element de suport per superar els seus problemes en l'àmbit laboral i econòmic, en el personal, en el de la cultura i el coneixement, en el social. En un moment en què els canvis socials i tecnològics creen noves dinàmiques socials, l'educació es converteix en un factor clau (De Sousa, 2003).

Pensem en una educació que es centri en el subjecte com a entitat amb capacitat de desenvolupar-se plenament, d'interrelacionar-se amb els altres subjectes per aconseguir gaudir dels beneficis que desitgem de la vida i que poden ser al nostre abast. Aquest subjecte entenem que es mou en unes coordenades inicials que definim com:

- Una persona amb un bagatge experiencial (Alheit, 2008), circumstància que fa que cada persona tingui una situació personal única i que calgui personalitzar el disseny de l'itinerari educatiu.
- Unes característiques de desenvolupament i unes possibilitats que és necessari valorar en cada moment perquè segueixen evolucionant al llarg de tota la vida, creant noves necessitats i aprofundint en els nivells ja aconseguits.
- Un conjunt de factors personals i de relacions que cal considerar en la seva dimensió de complexitat (Morin, 2000).
- La construcció d'una identitat que actua com a referent. La dimensió antropològica i cultural marca l'orientació i el desenvolupament del seu itinerari (San Román, 1994).
- Un subjecte que viu en un context sociohistòric (Freire, 1988) que afavoreix o alenteix els processos de desenvolupament personal. El centre no pot restar al

marge de la xarxa social i de la vida quotidiana en què s'insereix la persona que participa en el procés educatiu. Els incentius, les aplicacions, les interaccions amb la família, els amics i altres persones del seu entorn poden ser determinants.

L'estudi més detallat de procés educatiu ha de comptar amb les aportacions dels estudis psicològics i psicoeducatius. Els ritmes d'aprenentatge, les capacitats a desenvolupar, les expectatives, les actituds, les interaccions entre els agents socials impliquen respostes d'organització d'espais, de temps, de currículum, de papers socials, entre altres aspectes. L'educació ha de donar resposta a aquestes característiques amb la seva planificació general i específica, amb el treball a l'aula, amb el tipus de professionals, amb el disseny de l'estructura organitzativa.

S'imposa també el debat per redefinir els instruments i la tecnologia (Bartolomé, 2011) que l'acció educativa necessita i com aquests s'adapten a les característiques de l'aprenentatge en la vida adulta (Jara, 2005) i li permeten donar resposta a les necessitats actuals. Els mitjans audiovisuals, telemàtics, sistemes de comunicació, tècniques socials, estratègies per al creixement personal i la integració social cal que formin part del bagatge de recursos.

Un altre element bàsic és l'explicitació de les necessitats educatives a cada moment i per a cada entorn social. Cal aprofundir sobre el coneixement d'aquestes necessitats i els procediments per donar resposta amb el treball de la recerca i la tècnica, però també amb sistemes de participació i de gestió col·laborativa. La formulació de les propostes formatives i els mecanismes de desenvolupament de les competències és un procés complex i cal definir la responsabilitat de tots els agents que hi intervenen.

L'aproximació que hi fem cerca el desenvolupament d'eines de treball tant les propostes educatives, com la metodologia, els materials, l'organització, les dinàmiques socials implicades i totes aquelles accions que condueixen a la mobilització de competències per atendre l'especificitat pròpia de cada persona i cada grup social o cultural. L'especificitat de l'educació de persones adultes es defineix de forma inicial per les característiques dels agents que hi intervenen i de les seves relacions. Els educadors i educadores juguen un paper clau en aquest procés, perquè són els que coneixen de més a prop la situació. Però l'educació de persones adultes no és només una tasca dels mestres o educadors. Les propostes efectives i innovadores en educació de persones adultes han permès ampliar el concepte clàssic de la docència: ara implica la gestió del procés, l'avaluació i la reorientació. I per això cal el concurs d'altres professionals i de la societat en general.

La realitat multiforme de l'educació de persones adultes implica el treball amb equips que necessàriament han de reunir perfils professionals diferenciats. Així, cal que les estructures que desenvolupen una educació amb major eficàcia parteixin d'equips amb estabilitat i cohesió, però que a la vegada fan possible la participació de tots els membres des del treball que porten a terme cada una de les persones amb perfils professionals que cobreixen àmbits del coneixement i competències molt àmplies.

En el nucli de l'educació que estem configurant hi ha la persona en procés de desenvolupament, la que recrea el coneixement i el fa útil per a ella mateixa i per a la societat. L'educació prepara dispositius que facin possible que cada persona decideixi allò que necessita i moduli el procés educatiu. I especialment cal la participació real dels

mateixos estudiants (Aparicio, 2008). Segons la Carta dels Participants (1997) presentada per la Mesa d'agents socials del País Valencià, l'educand adult, de la mateixa manera que es demana el seu esforç i compromís, té dret a intervenir de forma activa en el seu procés d'aprenentatge.

El temps que les persones destinen a l'educació és cada dia més gran: a la Conferència d'Hamburg es parlava de crear un espai mínim i d'accés per a totes les persones, que es formulava com *una hora al dia per a l'educació*; la Confederació de Sindicats parla de 150 hores anuals. La planificació i la gestió d'aquest temps no es pot fer des de fora dels propis participants, que també han d'invertir el seu esforç per aconseguir que la formulació i el desenvolupament de l'educació sigui profitós.

Una educació i una formació que donin respostes al nostre futur han de comptar amb tots els recursos existents i formular propostes innovadores a partir d'aquesta realitat. Aquest escenari per a l'aprenentatge permanent demana una tasca de recerca que estigui lligada a aquests processos.

El rol dels agents implicats en la formació no és quelcom estàtic, sinó que sovint es configura i pren la seva màxima competència en la relació, i aquesta parteix de la identitat de cadascú. Per exemple, si una persona que inicia activitats d'educació té una forta manca de confiança en si mateixa i, paral·lelament, té un fort interès això provoca una relació ambivalent. La tensió entre la forta motivació i la sensació d'inseguretat cal gestionar-la com un element nuclear del procés educatiu. La seva inseguretat no és casual, sinó fruit d'una manca de recursos per enfrontar-se a una activitat educativa. Sovint, les persones que tenen un trajecte més curt en l'educació formal desconeixen els cànons de funcionament o tenen uns models estereotipats i més propis de l'educació infantil convencional. A més, és possible que els fracassos anteriors a les activitats educatives condicionin la seva actitud. La seva dedicació a l'educació es dona en un context social que pot exercir pressions que estimulin el seu desenvolupament o que tendeixin a limitar-lo.

També es dona la idealització de la figura de l'educador o l'educadora. Aquest/a representa la cultura a la qual no s'ha tingut accés i un estatus social que es respecta. Aquesta idealització provoca que hi hagi una delegació de la responsabilitat de tot el procés. La persona que està aprenent pensa que les decisions cal que les prengui l'educador/a i que a ella només li correspon seguir les pautes que es trobi.

De vegades el que es produeix és una col·lisió entre les expectatives prèvies i el que l'educador o l'educadora estan proposant. En un primer moment és difícil que arribin a formular la seva decepció o disgust, molt sovint la resposta es interrompre el procés d'aprenentatge, i en molts casos el raonament és dir-se que és massa difícil per a ells, o que ja no tenen edat per seguir aquestes propostes.

L'autonomia en el procés educatiu no es produeix automàticament pel fet de tractar amb persones adultes, sinó que en alguns casos pot ser ben al contrari: l'acceptació del rol de professor com el gerent exclusiu del procés educatiu pot portar a situacions de gran dependència. El camí cap a l'autonomia i l'autoaprenentatge lluita amb aquestes percepcions.

L'educador, al seu torn, respecte de la persona que té al davant es troba amb un dilema que es mou entre l'encasellament de la persona en el prototip d'aprenentatge que demana i el tipus de relació que es crea en els primers contactes, o la dinamització cap a propostes que conduixin cap a l'autonomia i l'obertura de nous horitzons educatius. Aquest professional també es troba desbordat per algunes situacions que superen els seus recursos professionals, com determinats estancaments o fins i tot capgiraments del procés d'aprenentatge o la indefinició de les metes educatives en altres casos. En tot cas té un recurs important, que és la utilització d'un llenguatge directe que pot donar peu a un diàleg molt profitós.

Amb els anys d'experiència, l'educador veu que els recursos educatius són plenament aplicables en el cas de les persones adultes. El repte es cercar un espai cada vegada més ajustat als nous públics que anirà rebent. L'educació de persones adultes juga amb un alumnat molt variable i l'educador corre el risc de fer-se una imatge de si mateix que aprofita l'estereotip del que poden partir els propis alumnes. La seva percepció pot anar des d'un dubte que arribi a immobilitzar fins a una acomodació que dificulti l'adaptació a noves situacions. Cada any no es pot tornar a "*començar de zero*", però tampoc repetir allò de "*sempre ho hem fet així*".

Tot i que en el cas dels adults cada persona té definit el seu propi itinerari, el treball educatiu ens mostra el paper fonamental que juga el grup d'aprenentatge, com hem pogut veure anteriorment. Entre els estudiants adults pot haver-hi una relació de solidaritat que té un paper facilitador dels aprenentatges, ja que dóna confiança i suport a la pròpia tasca. També es produeix una relació de competitivitat que pot arribar a caure en una constant comparació que no condueix a millorar la tasca, sinó a establir rivalitats que no són positives per a l'aprenentatge. La dinàmica grupal en l'educació no és diferent de la d'altres espais socials de relació com ara una comunitat de veïns, una empresa, una associació... L'educació bàsica també juga un paper fonamental en el treball sobre les relacions interpersonals, que és una tasca de gran importància per a la vida quotidiana, sigui quina sigui l'edat o la procedència.

El marc de treball en què actuem ens demana que abordem uns punts bàsics per a la pràctica educativa:

- Sistemes de **detecció i abordatge de les necessitats educatives**. Recursos tècnics i humans que tinguin com a funció l'estudi de la realitat sociocultural. És a partir del seu diagnòstic que es podran fer propostes formatives i que es crearan mecanismes que donaran una resposta adient. És un procés d'escolta i de diàleg absolutament necessari sobre el qual ens cal aprofundir. És un procés que fan junts educand i educadors; el resultat del procés educatiu és que tots els agents es troben en una posició diferent en finalitzar el procés.
- El **desenvolupament de les eines per donar resposta a les necessitats i desitjos** que en cada moment es plantegen, no només des de la perspectiva de recuperar el que s'ha perdut o el que no es va tenir en etapes anteriors. Es tracta de veure com aquestes eines permeten resoldre millor el que vivim a tots els nivells, des del món interior fins a la vida social, des de l'entorn de relacions més personals fins al món laboral o l'activitat social o cultural. Eines que hauran d'incidir sobre elements de la pròpia identitat i sobre com establir la comunicació amb el món

físic, amb les persones, amb l'entorn global. Els instruments i la tecnologia actual no són un impediment, sinó un suport necessari, entenent que aquests inclouen elements com els mitjans audiovisuals, els telemàtics, els sistemes de comunicació tradicional, les tècniques socials o les estratègies per al creixement personal i la integració social. Necessitem un ampli ventall de recursos per actuar en situacions polivalents, multiformes, complexes.

- **Accions formatives flexibles i fonamentades** que donin resposta a situacions tan heterogènies com les que es dedueixen de les característiques pròpies de cada moment de la vida adulta. Partint del bagatge experiencial i ajustant-se als ritmes d'aprenentatge, cal desenvolupar unes competències, donar resposta a unes expectatives, unes actituds, unes interaccions entre els agents socials que impliquen respostes d'organització d'espais, de temps, de currículum i de papers socials. Cal una planificació general i específica, amb el treball a l'aula, amb el tipus de professionals, amb el disseny d'una estructura organitzativa. La formulació d'eines de treball educatiu adequades, les propostes curriculars, la metodologia, els materials, l'organització, la dinàmica de l'acte educatiu han de tenir una especificitat que doni a l'acció educativa una personalitat pròpia.
- La **presència de l'acció educativa a l'entorn**. És necessari plantejar-se com adreçar la proposta educativa, quins públics són els convenients, quina és la imatge que es projecta, quin és el resultat final que s'ofereix i com es pot millorar en el futur.
- La sistematització d'una **metodologia que atengui l'especificitat** i per tant que treballi aspectes com ara: necessitat de personalització, integració dels continguts, rellevància del grup d'aprenentatge, relació de la proposta educativa amb la comunitat, aprofitament de l'experiència prèvia, contextualització dels continguts, obertura de camins a noves eines i noves àrees formatives per a la persona adulta, en definitiva la construcció de les bases per a una formació permanent.
- **Eines de planificació, seguiment, orientació i regulació** del procés educatiu, que ha de ser un suport a la innovació des de la perspectiva d'una veritable funcionalitat. L'orientació esdevé un procés indispensable en una realitat amb múltiples opcions. Pot ser un element que ajudi la persona a trobar aquella formació que li esdevé significativa i que té un sentit.
- La proposta de **línies de recerca i d'experimentació** de noves propostes educatives perquè el camp educatiu és especialment deficitari en recerca educativa. Línies com la sistematització d'experiències, l'avaluació i proposta de millora, la recerca-acció han de fer aportacions que contribueixin al rigor i que aportin resultats valuosos per a la pràctica.

1.2. Història i moment actual de l'educació de les persones adultes

L'educació de persones adultes i l'educació permanent són activitats que es desenvolupen des de temps molt antics; conèixer els precedents en aquest àmbit és de gran importància per entendre el moment actual.

Moltes activitats especialitzades necessiten un procés d'aprenentatge rigorós, ben planificat i amb un seguiment acurat per reeixir. Des de fa molt de temps alguns d'aquests aprenentatges es desenvolupaven en la joventut i en la mateixa vida adulta. Pensem, per exemple, en els gremis, en determinades pràctiques religioses com l'ascetisme o la meditació o també en l'escriptura de llibres o la construcció d'edificis singulars. D'aquestes activitats i dels processos d'aprenentatge que implicaven, a voltes, tenim poca documentació però l'estudi d'aquestes pràctiques educatives ens seria de gran valor. Moltes d'elles han donat com a fruit llibres molt reconeguts i variats com ara *El llibre de la guerra*, *el Conde Lucanor*, *El Libro del Buen Amor*, *El Decamerón*; alguns sobre arquitectura o agricultura, *Utopia* de Tomás Moro, *el Príncep* de Maquiavel, *el Llibre de Meravelles* de Ramon Llull, *el Cànon de medicina* d'Avicenna. En certa manera, molts d'aquests llibres ens parlen de processos educatius de persones adultes.

Algunes d'aquestes aportacions no s'autoreconeixien com a activitats educatives, però no per això deixaven de ser-ho. La pràctica social sí que entenia que hi havia un procés d'aprenentatge, ja que hi havia el mestre i el principiant, aprenent, llec o altres figures equivalents. Quan es construïa una casa hi havia el mestre d'obres, i en molt oficis hi ha qui es reconeix com el mestre.

Seria de gran interès estudiar aquests processos, que partien de reconèixer la plena capacitat de les persones joves o adultes per fer una tasca, però a la vegada reconeixien la necessitat de fer un aprenentatge. Eren, per tant, activitats adreçades als adults i adultes. També es cert que no existien mecanismes generalitzats que fessin la difusió de les reflexions, instruments i resultats dels processos d'aprenentatge.

L'educació de persones adultes com avui la coneixem s'inicia en el moment històric en què es planteja que la saviesa, el coneixement, els avenços de la ciència moderna han de ser generalitzats, difosos entre el poble. Aquest punt d'inflexió, de gran importància per a l'educació, esdevé el gran motor de la difusió del coneixement. Inicialment es pensa en els nens com a subjecte preferent per a l'aprenentatge dels avenços en el coneixement, i es pensa en el domini de la lectura i l'escriptura com a gran instrument de difusió del coneixement. Una educació universal assegurarà unes condicions futures més favorables. Des d'òptiques molt diverses com la religiosa, la il·lustrada, la racionalista, l'obrerista es defensa l'educació formal per a tots els nens. Els joves i adults encara no hi entren, són la prioritat per a crear aquesta nova societat, però continuen amb la dinàmica, ja desenvolupada durant molts segles, de formar-se a partir dels oficis, les obligacions o imperatius de la seva responsabilitat o tasca en la societat.

A més, en un breu espai després del segle XVIII neixen activitats formatives per als adults similars a les que existeixen també per als nens: ateneus, escoles nocturnes, sindicats de

signe ideològic molt divers ... I en espais socials també molt diferents inicien les seves activitats. (Flecha, López i Saco, 1988 ; Sainz de la Maza, 1997). Fins i tot el propi estat en reconeix la necessitat i impulsa normatives que volen afavorir l'educació dels adults i adultes. El model sobre el qual es constitueix aquesta activitat formativa no és l'activitat professional preponderant en la vida adulta, sinó que va més unit a activitats pròpies del desenvolupament moral o personal i a altres activitats socials.

A Catalunya, com a la resta d'Europa, tenim experiències molt valuoses que marquen el naixement d'una educació intencional per als adults i adultes. Moviments socials conservadors o progressistes fan de l'educació un element important. Algunes de les institucions creades en aquells moments han tingut una llarga trajectòria com per exemple a Catalunya han estat l'Escola de la Dona, l'Escola del Treball, els ateneus, les universitats populars o les cases de cultura.

Especialment productiu és l'impuls que es dona a l'educació des d'òptiques que consideren que el progrés vindrà amb la universalització dels instruments bàsics de la ciència i la cultura. L'alfabetització n'és una punta de llança però no l'única: l'edició de llibres i materials didàctics, les conferències, l'impuls a activitats populars de creació artística o literària, la participació en actes populars i de difusió cultural, en són d'altres.

Una aportació àmpliament coneguda en molts països va ser la impulsada pel pedagog Francesc Ferrer i Guàrdia (Marzo, 2009). Amb la seva escola racionalista, amb les seves publicacions, amb activitats socials va impulsar un moviment que s'inscrivía en una nova perspectiva per a l'educació de persones adultes. Tant a partir d'espais relacionats directament amb l'escola, com creant altres amb format propi, s'impulsava una educació racionalista que es basava en els avenços de la ciència, que s'adreçava a homes i dones, que tenia un caràcter interclassista, que feia arribar la universitat als obrers, a la societat en general. Les convulsions socials de la primera meitat del segle XX no deixen veure plantejaments pedagògics de gran vàlua i fa que es desconeixin o es desprestigiïn sense tenir-ne un coneixement profund. Malgrat tot, alguns d'aquests van tenir una certa continuïtat anys després i també en les darreres dècades del segle XX. En aquest sentit és remarcable el treball, curt en el temps, però amb unes bases molt sòlides de les Missions Pedagògiques durant l'època de la República, a partir del treball de la *Institución Libre de Enseñanza*.

Al final del segle XIX i inicis del XX es dona un doble moviment, que fa que l'educació prengui un paper determinant. El desenvolupament científic i tecnològic arriba a la societat i per desenvolupar els sistemes productius o les noves formes d'organització social, es fa necessari que la població tingui un domini de coneixements que fins a aquesta època no eren necessaris.

Des dels dos grans models de pensament, el liberal i el socialista, es desenvolupen iniciatives que arriben a la població adulta: Dewey, Makarenko, Montessori, Freinet, Vigotsky, Margaret Mead, Luria, entre altres, hi fan aportacions molt significatives. Per citar-ne alguns podem parlar de la pedagogia de John Dewey, que entén l'educació com a reconstrucció de l'ordre social i l'educador com un guia i orientador dels alumnes. També l'escola soviètica fa aportacions molt destacades: per exemple, els estudis de Lúria a l'Uzbekistan analitzen com la transformació social que es dona amb el pas de la societat

tradicional a la socialista implica un canvi en els processos cognitius prevalents. Canvis que han estat induïts per l'educació en bona part i que, al seu torn, tenen repercussió sobre l'educació. En tots aquests moviments es comença a albirar una nova educació d'adults i adultes amb objectius i espais propis que acompanya àmbits molts diferents de la vida adulta: la feina, el compromís social, la cultura o la llengua. Tenim materials impresos, gràfics, audiovisuals que avalen activitats creatives, sistemàtiques i precursors de l'educació d'adults del segle XXI.

Les dècades centrals del segle XX són un període especialment difícil per a l'educació dels adults i adultes en el context català i ibèric. S'imposen les propostes doctrinàries i l'educació lliure té enormes dificultats. Malgrat tot, cada vegada més es conforma una nova educació de persones adultes, de vegades des de la clandestinitat, altres des d'esclatxes que el regim va deixant (Batalloso, 2008), com la formació obrera i democràtica.

Al final dels anys 60 i la primera dels 70, amb l'època de desenvolupament econòmic i buscant una obertura internacional, les pròpies estructures de l'estat incorporen el dret a l'educació bàsica per a tothom, i fins i tot el concepte d'educació permanent, encara que aquest sigui una manipulació del significat amb què es treballa en organismes internacionals com la UNESCO o l'OIT.

Una dècada després, vivim l'eclosió de múltiples activitats educatives que neixen a l'aixopluc d'una nova situació política, social i econòmica. A partir dels anys 80 podem parlar com ho va fer el Llibre Blanc de la nova educació de persones adultes. Així, en aquest moment, l'educació s'articula en funció dels següents eixos prioritaris:

- Dret a l'educació per a tothom
- Reconeixement de nous àmbits més enllà de l'acadèmic
- L'educació al servei de la societat democràtica, del progrés econòmic i social
- Professionals especialitzats
- Connexió amb Europa i amb el món
- Element de cohesió social

Amb l'arribada del segle XXI sembla que el procés de normalització/modernització de l'educació de persones adultes sigui ja finalitzat, però malgrat tot encara alguns indicadors en mostren febleses (Bélanger, 1994)

- Feblesa de les estructures de formació de persones adultes especialment en l'àmbit professional i de ciutadania
- Rígidesa a l'àmbit de l'educació bàsica
- Poc reconeixement social de les tasques de formació
- Descoordinació entre els agents que impulsen la formació
- Baixos nivells d'indicadors socioculturals: pràctica de la lectura, coneixement i ús de les tecnologies de la informació i la comunicació
- Bosses de col·lectius amb baixos nivells de formació
- Mancança de formació a nivells mitjans
- Fracàs escolar elevat

La societat catalana i espanyola en l'actualitat té iniciatives educatives esteses en àmbits molt diversos, i algunes d'un nivell de qualitat elevat, que ofereixen resultats homologables a les experiències més avançades d'altres països. El nostre estudi intenta perfilar alguns dels eixos que marquen aquest moment i que entenem que han de ser la base i l'orientació per a l'educació de persones adultes del segle XXI.

1.3. El subjecte a la vida adulta

La manera d'entendre l'adulthood canvia segons el moment històric i l'entorn social i cultural. En les darreres dècades, els canvis han estat accelerats per factors com el progrés i l'extensió de l'ús de tecnologies de la informació i la comunicació, la globalització de l'economia i dels moviments socials i culturals, la coneixença d'aspectes com els límits dels recursos mediambientals, la necessària consideració de la diversitat per raons de gènere, de procedència social i cultural o ideològiques.

Malgrat que no tenim un model global que ens parli de l'aprenentatge en la vida adulta, tenim nous elements que permeten fer una aproximació que aprofundeix en les característiques de l'adulthood. Farem ara una aproximació des de quatre perspectives: la corporal, la de les capacitats cognoscitives, l'emocional i la social.

1.3.1. El curs de la vida, el cos i l'educació

Des de l'educació, i especialment des de l'educació de persones adultes, encara avui acostumem a cercar una aproximació a les característiques del subjecte centrant la mirada especialment en els aspectes cognitius, com si aquests fossin els únics realment significatius per a l'educació. Avenços en el camp de la biologia, de la medicina, la psicologia o la psicofisiologia ens mostren que el cos sempre és present no només com a base de sustentació anònima, sinó que cos i ment són dos aspectes indistingibles. Pensem des del cos, i el cos és reflex del nostre pensament.

Per tant, no és possible, per tant, pensar en l'educació sense la perspectiva corpòria. Els sentits, els processos interns, el flux d'energia corporal, els estats físics de cap manera són aliens a la manera com aprenem. Aquests elements són presents i tenen una significació especial no només per a l'aprenentatge sinó per a altres activitats com l'ocupació professional, les aficions, les obligacions o les característiques individuals de cada persona.

Igualment, el tipus d'aprenentatges que la persona adulta ha d'emprendre també es diversifiquen en funció dels moments en què es trobi o dels requeriments personals o socials. La preparació per al part o la maternitat, l'adequació a l'etapa de la jubilació, els requisits de la feina, els aprenentatges necessaris per a les relacions socials, l'adaptació als nous entorns de coneixement degut als canvis econòmics, socials o tecnològics impliquen posar en marxa habilitats i competències en què el cos és protagonista de primer ordre.

En els darrers anys, la presència social del treball en aspectes corporals s'ha incrementat. Escoles esportives, tècniques de relaxació, activitats físiques de manteniment, conservació de la salut, tècniques de benestar personal i desenvolupament com el ioga, el tai-txi, la gimnàstica, el pilates, l'aeròbic, el senderisme o grups d'activitat física proliferen perquè la necessitat de desenvolupar el component físic de l'ésser humà és reconegut i valorat per moltes persones. Cultures molt antigues ja incloïen activitats físiques per a persones de totes les edats, només cal pensar en les termes romanes o els banys àrabs, els gimnasos grecs o moltes altres activitats. El component que vull destacar és l'educatiu, atès que

progressivament es valora que no només és important fer activitat física sinó fer-la de manera que permeti assolir nous nivells de satisfacció. L'educació juga un paper decisiu en aquest àmbit. El Manifest de Toronto (2010), per exemple, destaca la importància que aquesta activitat té per la salut i enumera el relleu en diversos àmbits d'aquesta. En el següent quadre oferim tres columnes: la primera indica l'àmbit i la segona les aportacions del manifest. En la tercera, nosaltres indiquem algunes accions educatives que estan relacionades amb les propostes del manifest. Pensem que és una bona mostra de la importància que tenen els aspectes físics, el component de corporeïtat de què parlem. De la mateixa manera que aquí parlem de la salut, en altres camps, com el laboral o el cultural, veuríem que es donen situacions similars.

Àmbit	Manifest de Toronto	Accions educatives
En educació	<p>Sistemes educatius que prioritzin un currículum obligatori d'educació física d'alta qualitat, tot fent èmfasi en la pràctica esportiva no competitiva a les escoles i en l'augment de la formació en educació física de tot el professorat.</p> <p>Programes d'activitat física centrats en activitats que maximitzin la participació sense requerir habilitats especials i activitats que posin l'accent en el fet de passar-s'ho bé.</p> <p>Oportunitats per als estudiants per ser actius durant les classes, els descansos, l'hora de dinar i després de l'escola.</p>	<p>Educació incorporada als currículums de l'educació bàsica i permanent de persones adultes.</p> <p>Programes d'iniciació i actualització.</p> <p>Educació no formal i informal a través de mitjans de comunicació, Internet i mitjans multimèdia.</p>
En transport i planificació	<p>Polítiques i serveis de transport que financin i prioritzin caminar, anar en bicicleta i la infraestructura pública per a la mobilitat.</p> <p>Elaboració de codis que fomentin l'activitat física o que hi donin suport.</p> <p>Senderes en els parcs nacionals i les àrees protegides que en facilitin l'accés.</p>	<p>Educació viària, educació per a la mobilitat.</p> <p>Educació ciutadana.</p>
En planificació i medi ambient	<p>Dissenys urbanístics basats en l'evidència que fomentin caminar, anar en bicicleta i l'activitat física recreativa.</p> <p>Dissenys urbanístics que donin</p>	<p>Educació física i per al creixement personal.</p> <p>Educació ciutadana.</p>

	oportunitats a l'esport, la recreació i l'activitat física mitjançant l'augment de l'accés a l'espai públic on persones de totes les edats i capacitats puguin ser físicament actives, tant en àrees rurals com urbanes.	
En el lloc de treball	<p>Programes en l'entorn laboral que estimulin i fomentin un estil de vida actiu entre els treballadors i les seves famílies.</p> <p>Equipaments que convidin a la pràctica d'activitat física.</p> <p>Incentius per anar i tornar de la feina d'una manera activa o per utilitzar el transport públic en comptes d'utilitzar el cotxe.</p>	Introduir elements d'ergonomia i de continguts més globals a la formació professional i ocupacional.
En esport, parcs i recreació	<p>Participació massiva i esport per a tothom, incloent-hi els qui tendeixen a no participar-hi.</p> <p>Infraestructures per a activitats recreatives a qualsevol edat.</p> <p>Oportunitats per a les persones amb discapacitat per ser físicament actives.</p> <p>Més formació en activitat física per capacitar els professionals que supervisen l'esport.</p>	<p>Educació per a l'activitat física per a totes les edats.</p> <p>Accions singulars per a grups específics amb discapacitats i integració d'aquest en les activitats educatives de l'entorn.</p>
En salut	<p>Més prioritat i recursos en prevenció i promoció de la salut mitjançant l'activitat física.</p> <p>Determinació dels nivells d'activitat física dels usuaris en cada visita d'atenció primària, recomanació de consells breus estructurats i derivació a programes comunitaris per a pacients insuficientment actius.</p> <p>Per als pacients amb problemes de salut com ara la diabetis, la malaltia cardiovascular, la malaltia osteoarticular o alguns càncers, consultes per part de professionals de</p>	<p>Coordinació entre les activitats de salut i els itineraris de formació que poden ser favorables a la conservació de la salut.</p>

	la salut i l'esport per identificar possibles contraindicacions i per donar consell d'activitat física com a part del tractament, maneig i seguiment.	
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

A més dels camps de la salut, però, també caldria destacar-ne altres com el social i el cultural, la mateixa pràctica d'esport i aficions. Les activitats socials i culturals com rituals, festes, celebracions, esdeveniments socials, manifestacions públiques, tècniques d'estimulació i desenvolupament dels sentits com la musicoteràpia o l'aromateràpia demanen un nivell de competència física en el qual l'educació pot jugar un paper important.

Estudis recents també destaquen que l'activitat física millora el manteniment de les competències intel·lectuals i perllonga l'esperança de vida. La relació entre l'activitat física i el manteniment de les competències reforça el paper de l'educació. A més, l'èmfasi en els components fisiològics enllaça amb el redescobriments de la relació amb la natura i amb el conjunt dels éssers vius en general.

Volem destacar un doble flux que de vegades s'obvia en educació. Si es dona un bon grau de satisfacció en components com l'alimentació, les condicions que afavoreixen l'audició, la parla, la visió, el confort dels sentits, l'absència de fatiga o bé un ambient agradable, els processos educatius tenen un camp favorable per al desenvolupament. Però en sentit invers l'educació també pot contribuir a la millora de l'estat físic de la persona en aspectes molt diversos. El canvi és força substancial i malgrat que perviu la idea del declivi com a element inexorable que acompanya l'activitat a l'edat adulta hem de dir que es deixen veure noves opcions.

En conseqüència, com a eix, en l'anàlisi del component físic en la vida adulta no podem prendre la idea del declivi de les capacitats. Entenem que aquesta tendència reconeguda i acceptada és un element més d'anàlisi i no la força predominant de manera inexorable. Cal tenir present aquelles competències desenvolupades o embrionàries que poden permetre un major desenvolupament de les competències en qualsevol edat de la vida.

La realitat educativa acaba imposant la necessitat de trobar elements que afavoreixin la posada a punt per realitzar les tasques que en cada moment són necessàries. Més enllà de l'alimentació i la farmacologia, disposem de tècniques, recursos i estratègies que fan possible una disposició favorable i un acompanyament que optimitza les possibilitats de cada persona a partir de les condicions que té en cada moment. La concentració, l'atenció, la motivació, la tensió intel·lectual, la disposició per a la comunicació, la creativitat, les actituds, la disposició emocional... parteixen d'una base corporal que és imprescindible tenir present i veure com es pot portar a la situació òptima que afavoreix els objectius de l'aprenentatge.

Aquesta base corporal no podem entendre-la com el límit rígid que marca fins a on es pot arribar, sinó com les condicions de partença. Fins i tot en el cas de les discapacitats importants, l'anàlisi de la situació a cada moment és l'element que ens permet progressar i que ens orienta cap a on ha d'anar aquest progrés i no el llistó que ens marca el límit.

La pedagoga Lola Poveda (1993), en el seu llibre *La lengua que escribe*, argumenta el valor del cos en qualsevol activitat quotidiana i, com no, en l'aprenentatge. Els nuclis energètics, les articulacions, la respiració, la veu, la tensió muscular, la comunicació, els sentits i el moviment tenen un paper decisiu en el desenvolupament integral. L'aprenentatge es fa des del cos, a través del cos i repercuteix en el cos. Molt més enllà del *mens sana in corpore sano*, l'aprenentatge es dona alhora que respirem, sentim, ens movem, ens situem a l'espai. Fedora Aberasturi afirma: "El cos recorda més que la ment la problemàtica de la vida quotidiana, però quan el cos obre les seves portes, li retorna a la ment els seus poders essencials" (Aberasturi, 2005, 47).

La persona adulta ha fet un camí en la percepció i l'ús del cos en la seva activitat quotidiana, aprendre a l'edat adulta significa en moltes ocasions desaprendre posicions, rigideses, dissociacions, bloqueigs que hem interioritzat o somatitzat. I també aprofitar sensibilitats, aprenentatges previs, coneixences interioritzades. Per desenvolupar aquest marc de treball disposem d'eines que vénen de molt lluny. Redescobrim elements que ens aporten pràctiques artístiques, atlètiques, religioses, filosòfiques que recollien la saviesa de l'experiència.

Atendre les raons del cos es reconèixer la totalitat de l'espai on es desenvolupa l'aprenentatge. I a més, veure aquesta unitat com a quelcom que forma part d'un sistema més general, d'un entorn social i cultural. I també vol dir treballar des de l'òptica de la complexitat en què les diferents perspectives configuren una visió més acurada de la realitat que sempre és multiforme.

1.3.2. La intel·ligència adulta: les competències cognitives a l'edat adulta.

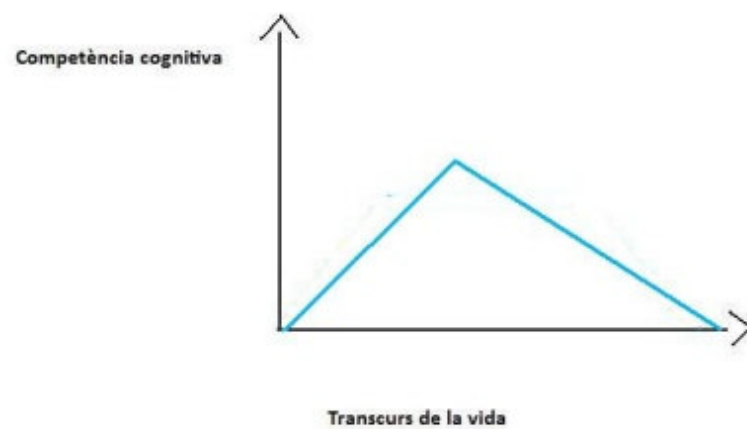
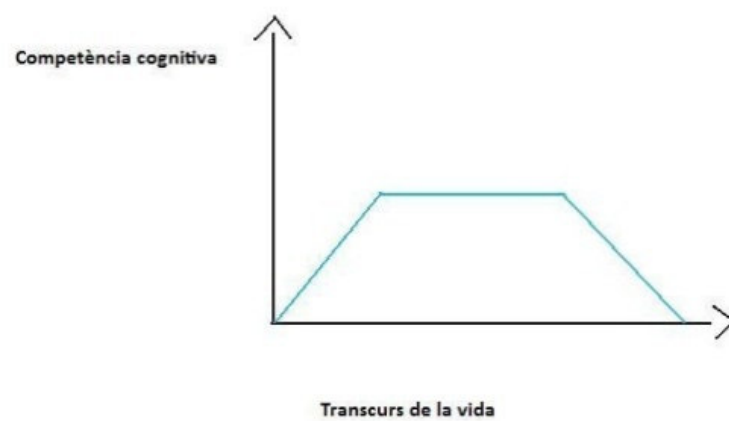
La capacitat intel·lectual és un dels components que ha demanat més atenció als investigadors que han estudiat el procés. Aquests han abordat aspectes interessants com ara l'atenció, la memòria, l'abstracció, la conceptualització i altres (Tennant, 1991). També han intentat donar resposta a qüestions com quina és l'evolució de les competències cognitives al llarg de la vida, si és possible desvetllar capacitats no desenvolupades anteriorment, quan i com es produeixen els retrocessos o disfuncions i quins components de la intel·ligència són més constants i quins més vulnerables (García i Carretero, 1991).

El nostre treball intentarà cercar un marc de treball en què l'activitat intel·lectual i altres aspectes com la vida afectiva o social del subjecte es pugui considerar com un tot indissociable. Veurem més endavant que també aquests formen part d'angles de visió d'una mateixa realitat.

Això no va en detriment de la importància o la centralitat que tenen les funcions intel·lectuals. La concepció tradicional de la intel·ligència en la vida adulta podríem definir-la com una competència a la que s'ha arribat després d'un període d'evolució curt però intens en la infància i l'adolescència. Els estudis inicials de la intel·ligència entenen aquesta com una capacitat global que permetia a la persona adaptar-se al medi (García i Carretero, 1991). Aviat es va veure que aquesta capacitat també incloïa un conjunt de subcategories, o fins i tot components diferenciats com la intel·ligència fluida o cristal·litzada. En posteriors recerques es va parlar d'intel·ligències múltiples (Gardner, 2011).

Molts d'aquest estudis es van fer amb persones adultes i per tant són plenament pertinents per al nostre àmbit de treball. La qüestió no està en la definició o fins i tot en la mesura de la intel·ligència, sinó en dos elements que són bàsics per al nostre treball: l'evolució d'aquestes competències al llarg de la vida i quin paper juguen en els nous aprenentatges que la persona adulta vulgui desenvolupar.

La resposta inicial de alguns autors a l'evolució de la intel·ligència la podríem representar en els quadres següents:

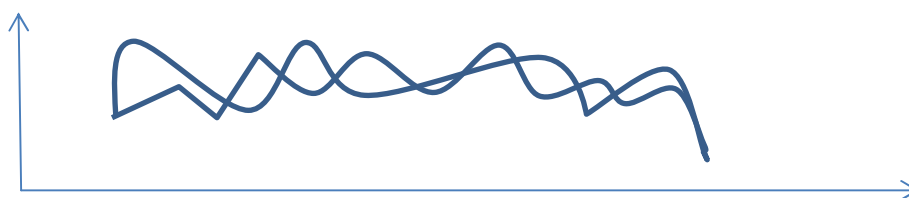


Els dos esquemes responen a una concepció molt lineal de la intel·ligència, però també molt arrelada a la concepció col·lectiva. Aquesta manera d'entendre el desenvolupament de la intel·ligència es tradueix en què la persona que està aprenent i fins i tot els propis educadors dubten de les possibilitats, de la capacitat de l'alumne per desenvolupar alguns aprenentatges, o pensen que el ritme de l'aprenentatge es veurà alentit o dificultat pel

declivi de les capacitats intel·lectuals. Tot i que la pràctica quotidiana sovint desmenteix aquesta idea, la concepció roman arrelada i fa que, quan sorgeixen dificultats, es dubti de les pròpies possibilitats, es pensi que l'aprenentatge ha de ser més costós i que la inversió d'esforços addicionals no farà rendible la nova tasca.

La descripció de l'evolució definida en els quadres precedents contribueix a desenvolupar un conjunt de prejudicis que formen part del que hem anomenat *la síndrome del cranc* (Marzo, 1998). I si bé es dona de forma especial en el context escolar, també s'estén, en ocasions, a altres àmbits de la formació de persones adultes. És el resultat de la comparança mimètica entre l'aprenentatge escolar infantil i el que es dona en l'adulthood.

Les dades que ens aporta la recerca en aquest àmbit marquen característiques específiques de la competència d'habilitats cognitives en adults, però que no es representa en uns gràfics com els que hem descrit als quadres precedents. L'habilitat cognitiva no sempre retrocedeix, sinó que fins i tot es pot incrementar en àmbits en què la persona té una important base a partir de la seva experiència i del seu desenvolupament previ. En altres casos, el declivi correspon a una falta de pràctica però la capacitat roman latent i es pot activar amb un esforç que no significa un reinici total, sinó una reactivació. Una gràfica més aproximada podria ser la següent:



Pensem la intel·ligència com un flux de competències que es desenvolupen en funció dels components característics de cada persona i també de la direcció dels seus esforços, ocupacions, desitjos, necessitats i condicions de vida.

A partir de la pràctica hem pogut observar que, a nivell intel·lectual, la capacitat cognitiva global no ha estat un obstacle per desenvolupar les activitats, atès que l'educació, tal com l'estem plantejant, no pretén establir nivells o categories de persones, sinó ajudar a créixer. Partim dels recursos que cada persona té. Però, igualment, podem afirmar que sovint ens sorprèn la capacitat de resoldre els problemes amb estratègies molt diverses i, fins i tot, allunyades del que nosaltres hauríem previst com a educadors. En uns treballs que vam dur a terme a l'any 1994 (Balagué i Marzo), les proves d'intel·ligència general que vam administrar a alumnes d'educació bàsica conclouien que la manca d'escolaritat no estava relacionada amb les dificultats en el desplegament de les capacitats intel·lectuals. Sí que trobem diferències, en canvi, en els estils de processos que s'apliquen per resoldre problemes. L'ús de l'analogia, la referència a contextos concrets, el grau d'elaboració de continguts segons l'experiència pròpia, les estratègies d'aprofundir en la reflexió, varien en funció de la persona i del context sociocultural de referència.

També veiem que apareixen dificultats específiques en funció dels continguts concrets als quals s'enfronten: els propis de l'educació formal, i desconeguts per a ells, presenten dificultats més grans que els que són producte de l'evolució d'unes formes de pensament relacionades amb activitats contextuais i properes.

Treballs com el de Meccaci (1985) destaquen que les funcions cerebrals es desenvolupen en cada persona de manera diversa. El cervell de cada individu és diferent al dels altres, així com també hi ha diferències entre el funcionament de les capacitats cognitives de persones que pertanyen a diferents cultures. Per exemple, fa una anàlisi molt interessant de com les diferents cultures perceben els colors i ho relaciona amb l'organització cerebral que aquesta activitat pressuposa. A part de les diferències individuals i culturals hem de parlar de diferents components de la intel·ligència, que apunten a diversos tipus d'intel·ligències.

A més de l'aproximació que intenta valorar els resultats de la competència intel·lectual, altres autors han incidit més en el procés que en els resultats. Piaget va estudiar aquest desenvolupament sobretot en els seus estudis amb nens i adolescents, i conclou que el procés es completa amb el desenvolupament de les operacions formals en l'adolescència. La pregunta és si la maduració de tota persona adulta, amb independència de l'aprenentatge escolar, també condueix a l'assoliment d'aquest desenvolupament. I de la mateixa manera, si això es fa de forma natural, sense tenir en compte el seu origen social i cultural o la seva escolarització o no, així com si el desenvolupament òptim de les capacitats intel·lectuals s'aplica a tots els àmbits de competència o necessita desenvolupar-se de manera específica per a tasques concretes. Piaget i l'Escola de Ginebra conclouen que més enllà dels 15 o 20 anys es té el desenvolupament cognitiu completat, i que si es donen errades és un problema que s'ha d'atribuir a l'actuació, la implementació concreta que fa cada persona, i aquesta depèn de les característiques de la tasca que es desenvolupa, l'estil cognitiu de cada subjecte i les condicions socials i culturals (García i Carretero, 1991).

Aplicant proves similars a les que havien estat utilitzades amb nens, veiem que alguns adults utilitzen estratègies prèvies al període de les operacions formals (Leon, 1977). No sembla que això ens pugui fer pensar en una discapacitat intel·lectual, sinó en un element asocial en l'aprenentatge formal i informal que aquests adults han assolit. Si treballem sobre continguts específics, aquesta hipòtesi es converteix en una evidència. Els treballs d'Emilia Ferreiro (1982) i Busquets i Izarra (1987) amb adults en procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura mostren que aquests fan un recorregut evolutiu molt similar al que fan els infants. Les etapes de conceptualització de l'escrit són pràcticament idèntiques a les dels nens. Això ens fa pensar que els mecanismes d'aproximació no són tan diferents entre nens i adults. I per tant, sabem que en algunes àrees de coneixement que els adults no han desenvolupat en anteriors moments de la seva vida, fan un procés evolutiu que passa per moment similars al dels nens.

Un enfocament diferent el trobem a partir dels estudis de Luria (1987), que posen l'èmfasi en les condicions sociohistòriques com a factor de desenvolupament dels processos cognitius superiors. El factor que actua com a element revulsiu i que marca un punt d'inflexió és el pas de les societats tradicionals a la societat moderna que, en aquells moments, està representada per la societat socialista. Elements com la categorització, l'abstracció, la memorització, la selecció de continguts pertinents... es desenvolupen d'una manera diferent en les societats tradicionals i, per contra, es fa un pas endavant amb la

modernització de la societat. Ramírez (1988) va estudiar aquest fenomen amb adults en procés d'aprenentatge a Andalusia, a la dècada dels 80, i els seus resultats no van ser tan categòrics. Malgrat tot, es donaven estils de raonament característic en les persones que pertanyien a entorns més tradicionals i que tenien un nivell d'estudis més baix. En tasques com el debat col·lectiu, la conceptualització, l'organització de tasques, les estratègies utilitzades són molt diferents entre els dos col·lectius. Ramírez també destaca les dificultats per fer la transició en persones que pertanyen al primer col·lectiu, i la poca incidència que té l'acció educativa en què participen els elements que, en principi, s'esperaria que anessin associats. La seva experiència a l'Amèrica Llatina i l'Àfrica en alfabetització i educació bàsica pot donar-nos algun element per entendre aquestes dificultats. Ramírez manté que l'aprenentatge es dona quan forma part d'un procés de transformació col·lectiva. L'educació és conseqüència del procés de transformació social i no al contrari. En societats o grups de persones en què els processos de transformació estan més estancats, l'aprenentatge també s'alenteix.

L'aportació de l'escola soviètica i del propi Freire ens fan pensar en la importància que els aspectes contextuals tenen també en el desenvolupament dels processos cognitius. Altres autors com Cole i Scribner (1982) i estudis antropològics com el de San Román (1994) incideixen en els factors culturals. Més enllà dels aspectes socials i polítics, la persona desenvolupa les seves capacitats en contextos culturals concrets i aquests contextos afavoreixen algunes respostes i n'inhibeixen d'altres. Així durant els anys 80, professors d'alfabetització d'adults d'un barri de la ciutat de Barcelona intentaven aconseguir que adults analfabets es traguessin el permís de conducció. Una disposició administrativa demanava, però, una valoració de les habilitats cognitives dels gitanos del barri; el resultat dels tests va ser molt negatiu: més del 80% es situaven en un nivell de discapacitat respecte del nivell d'intel·ligència restant del test. Quan es va canviar el test bàsicament en ítems verbals i es va passar a proves manipulatives o visuals, els resultats van millorar notablement. Malgrat que el domini de la llengua en el cas dels gitanos del barri és de plena competència en la vida quotidiana, l'ús que se'n fa entre persones de la comunitat gitana tenia unes característiques molt definides. I en tot cas, els tests estàndards amb què es treballava no comptaven amb aquest factor que va resultar determinant.

Associat al tema de la cultura, però afegint altres dimensions, està la relació entre intel·ligència i llenguatge. La persona adulta té uns usos del llenguatge molt consolidats i això pot ser un element que faciliti el desenvolupament de la comprensió del món, però també pot esdevenir un factor restrictiu. Basil Bernstein (1990) destacava la influència decisiva que podia tenir l'ús dels codis restringits en el cas dels nens. En el cas dels adults no parlem d'un ús en desenvolupament, sinó consolidat i en ple exercici. Un ús que pot dificultar la comunicació i per tant el propi desenvolupament. El lligam entre intel·ligència i llenguatge també s'ha treballat posteriorment des de la psicologia cognitiva, prenent com a base els estudis de Vigotski.

La mateixa psicologia cognitiva incideix també en els elements d'interacció com a factor de desenvolupament. Diferents formes de comunicació ens abocaran a una major eficàcia en el desenvolupament de les estratègies cognitives. Durant els darrers anys també hem vist que prenen força els conceptes com els de intel·ligència emocional o de eneagrama.

Les capacitats cognitives són un element bàsic per desenvolupar les competències, però no asseguren per si soles que s'assoleixin les competències. En el cas de la persona adulta, el valor de l'experiència pot ser un element afegit per donar respostes als reptes que presenten noves situacions. Però un ús de l'experiència com a marc de referència rígid pot ser també un factor limitador d'elements com ara la creativitat, l'agilitat, la innovació, etc. I no només tenim els component afectius, sinó també els socials i interactius de la intel·ligència

En ple segle XXI, un altre punt que cal tenir en compte és com la tecnologia afavoreix el desenvolupament de les capacitats intel·lectuals, i quines són les que s'afavoreixen i sobre quines s'actua com a element limitador.

Finalment, és important remarcar que l'anàlisi dels elements cognitius que prenen part en l'aprenentatge adult s'ha de situar en el conjunt de relacions que faran que cada persona pugui treure rendiment de les seves potencialitats. El desenvolupament de les capacitats no es dona de forma lineal, sinó en funció de múltiples interaccions que potencien o dificulten l'activitat intel·lectual. El treball amb gitanos de cultura tradicional m'ha fet apreciar el valor que té l'analogia, la comparació, per descriure processos, per trobar relacions, per conèixer noves situacions. El llenguatge categorial permet una aproximació més precisa, però no deixa de tenir també les seves dificultats per arribar al coneixement de determinats continguts. Conèixer i saber emprar diferents mecanismes d'aproximació enriqueix el procés d'aprenentatge.

1.3.3. La vida emocional i personalitat en l'aprenentatge adult

Cos, intel·ligència, emoció i societat constitueixen elements en permanent interacció o, si es vol, formen una unitat. El moviment de cada element modifica tots els altres; així, per afavorir un canvi, hem d'incidir en un conjunt de moviments. Si fem una aproximació a diferents elements per separat és per intentar comprendre cadascun dels elements nuclears que incideixen en l'aprenentatge. Tot i això, sabem que aquest es dona com a resultat del conjunt d'aquests components.

El component emocional ha estat ignorat o latent en l'educació durant molt de temps. El predomini de la consideració dels aspectes racionals possiblement ens situava en un marc de veritats contrastables, d'ordre comú, d'uns límits ben establerts. L'emoció es pensava que ens abocava a un context d'incertitud, de moviment, de complexitat. La recerca dels darrers anys ha fet importants avenços per incorporar els elements emocionals, sense deixar de banda els intel·lectuals o socials. Morin (2011) proposa un canvi de via, de manera d'interpretar la realitat, i planteja reconèixer les incerteses, la complexitat, els dinamismes, com a elements presents en l'activitat humana, encara que de vegades siguin poc perceptibles. Només podem acostar-nos de manera més precisa a la condició humana si hi incorporem elements més integradors. I és des de l'emoció que l'esser viu es fa a si mateix, com ens assenyalen Maturana i Dàvila (2008) en el desenvolupament del seu concepte d'autopoiesi, idea que neix dels estudis de la biologia i que és present tant en els organismes més petits com en els mateixos éssers humans.

Durant molt de temps, el focus d'atenció quan parlàvem d'aprenentatge ha estat centrat en els aspectes cognitius, fruit d'una manera d'entendre la ciència i la cultura, on tot s'havia de veure a través del filtre de la racionalitat expressada de forma emblemàtica pel llenguatge

logico-matemàtic (De Sousa, 2003). Els aspectes emocionals eren una variable de segon ordre o bé un camp capriciós, de difícil accés o senzillament fora de control. Malgrat tot això, la recerca des d'òptiques molt diverses, com per exemple els corrents psicoanalítics, ens aportaven dades inapel·lables.

La mirada sobre les emocions i els aspectes afectius ens situa en un altre món de significacions, en una altra lògica. Des del Renaixement i després impulsada pel moviment de l'Enciclopedisme, la ciència es construeix sobre la base de la lògica del pensament, mentre que el terreny de les emocions roman com a quelcom més propi de la creença, la fe, les apetències, la voluntat més capritxosa. Però la lògica de les emocions roman en la base de tota actuació humana i, també, en el procés d'aprenentatge. Algunes de les qüestions que ens ocupen són: com influeix en el procés d'aprenentatge adult la vida emocional de les persones? Com es poden conèixer i incloure en el procés de planificació del desenvolupament i de valoració dels aprenentatges els elements afectius? Quin paper tenen en l'aprenentatge elements com ara els prejudicis, les actituds o els valors? Com juguen els afectes en les relacions interpersonals i com aquestes influeixen en l'aprenentatge?

Per situar aquests temes pensem que cal analitzar dos factors: el component de la personalitat i les dinàmiques emocionals. El primer aspecte el revisarem des d'algunes teories que aporten dades de relleu per a l'educació en la vida adulta, i del segon revisarem alguns elements com la motivació, el sentit dels aprenentatges i les dinàmiques interpersonals.

Sobre les característiques de la personalitat, un primer aspecte que atrau l'atenció és el de com entendre l'evolució de la personalitat al llarg de la vida. Els treballs d'Erikson (1985) i el seu estudi del cicle vital són alguns dels més destacats. Les etapes que ell proposa són un bon instrument per analitzar el transcurs de la vida. Altres categoritzacions es fonamenten en aspectes socials i més externs (Marzo, 1992). Erikson busca el nucli de cada etapa i ho fa incidint en aspectes que comprometen la persona. Les tensions entre intimitat i aïllament, generativitat o estancament, integritat de l'ego o desesperança, ens remetent al joc psicològic que es produeix en la nostra evolució vital. Altres autors troben un element d'anàlisi d'aquests processos en els patrons de conducta o en els arquetips. En aquesta línia, la pràctica educativa ens mostra que la perspectiva vital és molt diferent segons el moment de la vida en què es troba cada persona, però també segons les condicions i característiques personals.

Caterina Lloret (2009) ens alerta que l'ús social que fem de la categorització de les etapes de la vida pot provocar un efecte d'estigmatització que limiti l'atribució de possibilitats que fem a cada persona. Pensar que hi ha tasques, objectius o conductes pròpies de cada edat, o que hi ha unes regles estrictes del que es pot i no es pot fer en cada una de les etapes ens aboca a una visió restrictiva i jeràrquica de les edats. I això ens pot portar a una visió segmentada i a la pèrdua de la perspectiva vital que ha d'orientar la nostra vida. Una visió lineal, jeràrquica, segregadora de les etapes de la vida ens condueix a una desintegració de les vivències.

Valorar les etapes del cicle vital com a progressió o regressió des de fora del subjecte, o des del propi subjecte escindit, inhabilita la persona. L'educació juga en ocasions aquest paper de subjecció a un ideal extern que, si l'anàlitzem, respon a patrons amb una clara

intencionalitat. La proposta educativa de la que partim se situa en una altra perspectiva que veu el curs de la vida com:

“[...] l’acumulació d’experiències i respostes socials i personals, articulades en una o vàries transversalitats diacròniques. Això no significa plantejar-se un progrés lineal o uns cicles tancats sobre si mateixos, sinó al contrari, veure i viure experiències articulades contemplant la possibilitat de variades respostes i combinació de respostes, d’anades i tornades, més enllà de qualificacions apriorístiques, de progressions i regressions. Seria una manera de considerar que en l’esdevenir de les experiències i respostes existencials una edat no elimina l’altra, sinó que la conté.” (Lloret, 2009, 34)

Anna Maria Piussi (2006) pensa en aquest component emocional com un element clau per a l’educació des d’una altra perspectiva: incorporar els afectes vol dir viure l’educació d’una altra manera del que s’ha fet habitualment des del model patriarcal. Per a aquesta autora, l’experiència femenina ha après al llarg de la història a incorporar aquests elements en l’activitat quotidiana. Això vol dir, com a eix fonamental, partir de si mateixa i de les relacions socials com a elements nuclears del procés de creació social. La reconceptualització de l’educació des d’aquesta visió es veu enriquida per l’impuls del desig que parteix d’un mateix i del fruit de l’intercanvi que es fa entre persones. La diferència de gènere ens aporta elements interessants, un dels quals és situar els afectes en un lloc més preminent en l’aprenentatge que, de fet, és el que pertoca.

Encara ens trobem, però, en un moment incipient de l’estudi del component emocional, com constatava Marc Tennant (1991), en un moment en què la recerca en els camps de la personalitat i l’educació al llarg de la vida adulta no és abundant. Tenim estudis en els camps de la salut i en el camp social, però es van fent més escassos a mesura que volem veure com aquests repercuteixen en l’educació de les persones adultes. El contrast amb la pràctica pedagògica, i a partir de diversos treballs de recerca (Marzo i Balaguer, 1994; Alert, Cortes i Marzo, 1999), ens fa creure que la importància de les actituds, les emocions, la voluntat o les condicions afectives és més alta del que habitualment pensem.

Des d’una perspectiva del cicle vital podem fer una aproximació, com a mapa orientatiu i no com a norma limitadora, a tres moments o períodes en el desenvolupament en la vida adulta, tres espais on situar els aprenentatges per tal d’arribar a les aspiracions de cada persona. El primer, el situem en el període que podríem anomenar del *jove-adult*. És una fase encara propera a l’adolescència i a la joventut, però on la persona ja dóna cos al seu projecte personal. En aquesta etapa en què l’educació ajuda a obrir perspectives però també a consolidar els projectes i realitzacions que es consideren propis. Al llarg d’aquesta etapa, l’educació, que ha estat una activitat central en la infància i la joventut, va cedint el seu paper central davant d’altres activitats que es situen en un primer pla. Sovint l’aprenentatge es construeix en un pla discontinu amb l’educació de base que s’ha assolit en etapes anteriors. Per als col·lectius que han tingut una relació poc plaent o fluida amb l’escolarització, en aquesta etapa l’educació s’ha de reinventar al seus ulls. Pot haver-hi una càrrega negativa que bloqueja qualsevol iniciativa que estigui *contaminada* de la càrrega afectiva que associem a l’escolarització. Això no vol dir que no es pugui desvetllar el plaer, el gust i el reconeixement del valor de l’educació, però el context en què es produeixi ha d’estar en ruptura amb l’escola que han viscut.

Per al jove adult que ha tingut una vivència positiva de l'educació, aquesta distància amb l'educació no es dona com a ruptura sinó com a especialització, com a necessitat que allò que s'aprèn tingui una aplicació immediata. En aquest espai vital es produeix una interacció que cal tenir en compte entre la construcció de la identitat i les relacions socials que es donen també a partir de l'activitat educativa. En aquest moment el rol de gènere té un paper destacat. L'experiència de la feminitat o la masculinitat no s'ha de prendre com un component estereotipat, ja que estem en un moment canviant. Dones i homes estem a la recerca d'un nou paper que ens permeti gaudir de les nostres possibilitats plenament. L'actitud que s'observa sovint en els joves adults respecte de l'educació és d'una certa distància, però a la vegada hi ha el convenciment que la necessiten per arribar a fer possibles les seves aspiracions. Es pot dir que hi ha una major estabilitat respecte de l'adolescència, però malgrat això és un moment de gran obertura. La perspectiva vital és la de *tot està per fer*.

En el segon espai, l'*adultesa mitjana*, hi ha components emocionals diferents derivats d'una major autonomia i també compromisos amb el propi itinerari. La perspectiva vital canvia notablement, es comença a apreciar la responsabilitat sobre qüestions que abans eren percebudes com a *responsabilitat dels altres*. Respecte de l'educació, en aquesta etapa, té un valor complementari de l'activitat professional, de la vida social o cultural. Es dilueix la necessitat de distanciar-se de l'educació escolar infantil o juvenil, que queda més lluny. Per contra, en alguns casos emergeix el que hem anomenat la *síndrome del cranc* (Marzo, 1999), és a dir, entendre alguns dels aspectes (fonamentalment el que és l'educació bàsica i l'educació reglada) com una recuperació del *temps perdut*. El bagatge experiencial és una referència significativa, de gran relleu per a l'aprenentatge adult, però hi ha el risc que aquest arrelament en el passat dificulti el que necessitem: la millora del moment present i la projecció cap al futur. Des d'aquesta perspectiva es dona un tomb a l'educació. Aquest plantejament d'alguna manera contradiu o, millor, supera l'eslògan *l'educació és la clau del futur*. No es tracta de tenir un codi, una clau, un *password* que ens permeti l'accés a un món diferent. L'educació acompanya l'experiència i en forma part d'ella. No té una entitat diferenciada de l'experiència, sinó que forma part dels processos quotidians de socialització per bé o per mal. I si això s'aconsegueix s'arriba a crear un espai que permeti que la persona, i amb ella el seu grup social, pugui desenvolupar les seves possibilitats al màxim. Aleshores, l'educació formarà part del recorregut vital i potenciarà el seu desenvolupament.

S'imposa en aquest espai una concepció *realista* de l'educació en què es calibren els guanys i els esforços necessaris per portar-la endavant. És una bona etapa per a l'ensenyament a distància o l'ensenyament obert, perquè aquest demana constància i estabilitat. També és l'etapa en què hi ha una major distància respecte de les activitats formatives que no estiguin lligades al rol professional, pel caràcter subsidiari de l'educació.

No pensem que sigui l'edat cronològica la que marca els canvis, sinó les característiques individuals i esdeveniments vitals que cada home i dona viu, així com l'entorn social i cultural marquen uns ritmes diferents. En aquest període, com en el posterior, la relació amb l'educador o l'educadora és *de tu a tu* en quant al tracte i a les formes de relació. És fàcil mantenir una relació en un nivell d'equitat. Es reconeix l'oportunitat de l'ajut pedagògic, però això no fa que es vegi l'educador necessàriament a un altre nivell o categoria. Alguns autors han parlat de les *relacions entre iguals* (Jarvis, 1989) com una

característica de l'educació en l'etapa adulta. La diferència entre l'educand i l'educador és un dels factors que estimula l'aprenentatge, però aquesta diferència no vol dir desnivell. Hem apreciat també en la pràctica educativa que s'estableix sovint una relació de reciprocitat que enriqueix tot l'aprenentatge. Aquesta relació es manifesta amb una actitud d'agraïment i de comprensió respecte de la tasca de l'educador o l'educadora, la qual cosa, al seu torn, estimula l'apropament a l'educand.

El tercer període ens agrada conceptualitzar-lo com el de la *maduresa*, tot i que entenem que cada moment de la vida demana un grau de maduresa, en aquest espai la perspectiva vital canvia notablement. Es pren una consciència més clara del límit temporal dels projectes. En algunes persones la idea de compensar dèficits antics té molta força. Sovint, l'educació té un component de gaudi i de desenvolupar de potencialitats molt valorades. Alguns autors han vist especialment en aquesta etapa factors com la resistència al canvi o la força dels prejudicis (Romans i Viladot, 1998; Fernández i Puente, 1991). Altres com Ettore Gelpi (2005) posen l'èmfasi en el desaprenentatge de continguts que limiten les possibilitats de la persona. Encara que moltes persones en aquesta etapa no en siguin conscients, l'aprenentatge en aquest període sovint necessita anar en la direcció que expressa Gail Sheehy:

“[...] ens veiem en la tessitura de desfer-nos d'una estructura protectora. Ens veiem exposats i vulnerables, però també en ferment i embrió, susceptibles d'expandir-nos en formes que abans desconeixíem.” (Sheehy, 1987, 46).

També coexisteix amb aquest sentiment la voluntat d'aprendre per recuperar *el que hauria volgut saber i no va poder fer-ho en temps anteriors*. Hem d'entendre que la relació afectiva amb el propi bagatge experiencial és ambivalent: pot imposar resistències, però també pot ser un estímul, una base sòlida per reprendre i/o iniciar nous aprenentatges.

Quan la persona que es decideix a iniciar l'educació veu aquesta com una font de satisfacció, com un repte que se li planteja, sovint es troba més motivada per qüestions que fins al moment han estat secundàries o col·laterals, i que en aquesta edat formen part de l'intent de completar una opció estimable i valuosa.

La imatge que l'aprenent té de si mateix i la valoració que fa de les seves capacitats forma part del procés educatiu com a element regulador. En el cas de les persones adultes, la manca de confiança en sí mateix pot dificultar l'aprenentatge i fins i tot bloquejar-lo. En la pràctica educativa trobem persones amb fortes resistències molt interioritzades, algunes de les quals no arriben a vèncer el límit que aquestes els imposen respecte d'alguns continguts. Malgrat tot, continuen apreciament l'espai educatiu perquè proporciona altres elements positius com el d'acollida, socialització o desenvolupament de capacitats de difícil accés en el seu entorn quotidià. Això provoca una relació de tensió entre una forta motivació i la sensació de no arribar a port.

La inseguretat de què parlem no és casual, sinó fruit d'una manca de recursos per enfrontar-se a una activitat educativa de la que es desconeixen els cànons de funcionament o de la que es tenen uns models estereotipats i més propers a l'educació infantil convencional. També hi ha casos en què pesen els fracassos anteriors amb les activitats educatives que van seguir.

Per últim, no podem oblidar la pressió social negativa que rep la persona considerada ignorant.

La possibilitat d'establir una relació directa sobre aquests aspectes emocionals és una eina de primer ordre que permet aconseguir fites molt valuoses. D'entrada, el que ens permet és negociar els continguts, la metodologia i orientar el procés de forma conjunta entre educand i educador.

Com a constants al llarg de l'aprenentatge en adults trobem un altre element, que és la idealització de la figura de l'educador o l'educadora que es fa l'educand, especialment quan aquest/a representa la cultura a la qual no s'ha tingut accés i un estatut social que es respecta. Aquesta idealització provoca que hi hagi una delegació de la responsabilitat: la persona que està aprenent pensa que les decisions cal que les prengui l'educador i que a ella només li correspon seguir les pautes establertes. Si aquesta és la situació de partida es pot donar una col·lisió entre les expectatives prèvies de l'estudiant i el que l'educador o l'educadora estan proposant. Però, en un primer moment, aquesta actitud de respecte fa que sigui difícil que arribin a formular la seva decepció o disgust. Molt sovint, la resposta a les dificultats en el procés educatiu és interrompre les activitats d'aprenentatge, i en molts casos el raonament és convèncer-se que el procés és massa difícil per a ells, o que ja no tenen edat per seguir aquestes propostes.

Les primeres sessions del procés educatiu són el moment propici per configurar una relació de respecte i consideració, però també de confiança per expressar les pròpies expectatives i la valoració que es fa del procés. El primer judici és una clau que pot donar entrada o barrar el pas a la iniciativa educativa.

Com podem veure, l'autonomia en el procés educatiu no es produeix automàticament pel fet de tractar amb persones adultes, sinó que en alguns casos pot ser ben al contrari: l'acceptació del rol de professor com el gerent exclusiu del procés educatiu pot portar a situacions de gran dependència. El camí cap a l'autonomia i l'autoaprenentatge ha de lluitar contra aquestes percepcions.

Els educadors sovint escoltem frases com: "quina paciència tens amb nosaltres", "com tu vulguis", "com tu diguis". Aquestes expressions tenen un component d'admiració i confiança, però també de negació de les pròpies possibilitats. La gestió de les pròpies percepcions i emocions respecte de l'educació està en la base del procés.

També és conegut l'efecte que té la mirada de l'educador sobre l'estudiant. Les expectatives positives tenen un efecte que impulsa el procés d'aprenentatge. En el cas dels educadors de persones adultes, el risc és deixar-se endur per estereotips que habitualment s'atribueixen a col·lectius com els analfabets, els immigrants, les persones amb discapacitat, etc., però també els aturats, els treballadors d'un ram específic del món del treball o fins i tot els propis mestres o educadors. Si bé és necessari un coneixement dels col·lectius per poder anticipar propostes, aquest coneixement també pot actuar com a fre. El dilema és fer una acció que condueixi a l'encasellament de la persona amb el prototip o la dinamització cap a propostes que tinguin en compte l'autonomia i els horitzons de l'educand (Gutiérrez i Prado, 2003).

Amb les eines pròpies del treball educatiu amb infants no en tenim prou, cal pensar una pedagogia pròpia. El repte és cercar un espai cada vegada més ajustat als nous públics amb què es treballa, atès que l'educació de persones adultes juga amb un alumnat molt variable. Tot i que en el cas dels adults cada persona té definit el seu propi itinerari, el treball educatiu ens mostra el paper fonamental que juga el grup d'aprenentatge, com hem pogut veure anteriorment.

Entre els estudiants adults es pot donar una relació de solidaritat que exerceix un paper facilitador dels aprenentatges, ja que dóna confiança i suport a la pròpia tasca. També s'hi estableix una relació de competència que pot arribar a caure en una comparació constant que no condueix a millorar la tasca, sinó a establir rivalitats que no són positives per a l'aprenentatge.

Altrament, la dinàmica grupal no és diferent de la d'altres grups socials de condicions equiparables: una comunitat de veïns, una empresa, una associació, etc. L'educació bàsica també juga un paper fonamental en el treball sobre les relacions interpersonals, que és una tasca de gran importància per a la vida quotidiana, sigui quina sigui l'edat o la procedència.

Per obrir possibilitats formatives és necessari formular les propostes amb flexibilitat, iniciativa i recursos, i sobretot que l'alumne entengui que la persona que ha arribat a una etapa de l'adulthood o de la maduresa, a més de tenir vies de més difícil trànsit, té grans possibilitats per desenvolupar.

Trobar el desafiament que suposa l'educació en aquesta fase de la vida, en els continguts educatius i metes que ens proposem significa apel·lar a raons profundes d'especial valor afectiu, com per exemple, quan Freire parla dels temes desafiants per als estudiants, o quan Gutiérrez (Gutiérrez i Prieto 2002) diu que l'educació en i per al gaudi està apel·lant a temes amb un fort arrelament afectiu, encara que també amb un important contingut social. L'educació professional, la que desenvolupem per gaudir de la cultura, de la societat, de la natura també tenen una base en els afectes de cada persona.

1.3.4. L'adult com a ésser social

La pràctica de l'educació, en l'etapa adulta, té múltiples formes, com hem vist, cada una de les quals s'articula habitualment en funció de l'objectiu social que persegueix: el desenvolupament professional, la millora de la comunicació, l'adquisició de capacitats específiques relacionades amb la salut, la convivència, el consum, l'ús de l'espai públic o moltes altres. Les institucions que es fan càrrec de les diferents opcions formatives tenen uns perfils diferenciats les unes de les altres. Un sindicat, un gremi, un grup religiós, una ONG, un centre de salut, un centre cultural, una escola d'adults, una universitat popular, un centre cívic o un ateneu poden fer activitats formatives per a persones adultes. Cada una d'aquestes institucions té una funció social específica i la formació és una part important d'aquesta funció social, no és quelcom col·lateral. El mateix concepte d'educació permanent com un tot té un feble arrelament social, perquè més que un projecte integrat, tant si és personal com si és col·lectiu, el que es reconeix socialment, són moltes *formacions* en funció de l'encàrrec que cadascuna respon.

Aquesta prevalença dels factors socials i culturals no vol dir que els personals, com ara les característiques físiques, intel·lectuals o de personalitat no tinguin importància, sinó que hi destaquen els aspectes socials o, si es vol, psicosocials. D'entrada, si bé a l'apartat anterior hem parlat de períodes del cicle vital en funció d'aspectes psicològics, les categoritzacions més habituals de les etapes de la vida adulta es fan en funció d'aspectes psicosocials (Marzo, 1991; Massot, 1994), com molts treballs ho demostren.

L'aportació d'un sector destacat de la pedagogia llatinoamericana de les darreres dècades, que parteix de la pràctica de l'educació popular, reforça el component de voluntat de canvi, de transformació social: el component polític de l'educació (Freire, 1988, Gutiérrez, 2011b; Gaddoti, 2003; Torres, 2006; Núñez, 2001; Jara, 2005). L'educació es desenvolupa en el triangle educand - educador - medi social (Freire, 1989). Cobra sentit en el moment que mobilitza aquells aspectes de la persona que permeten transformar la realitat, assolir una emancipació respecte de lligams personals o socials. L'educació aporta elements que incideixen en el medi i permeten la recreació d'espais que milloren les condicions de vida de la persona. No sempre, però, educació equival a progrés, a transformació positiva, a reequilibració, a justícia. El descobriment del valor de l'educació fa que sigui apreciat com un instrument a l'abast de tots els interessos i, com molt bé explica Ettore Gelpi (Gelpi, 2005), pot ser una eina que obri noves oportunitats als educands, però també motiu de manipulació i deshumanització (Piussi, 2006). D'aquí que pedagogs com Ivan Illic (Freire i Illic, 2004) parlin de la desescolarització, tot intentant la recreació de nous espais que no reproduïxin aquest paper de manipulació, de constrenyiment i de reproducció de condicions d'opressió.

Introduïm ara un element de gran importància: el que relaciona poder i educació. I quan parlem de poder ens referim a totes les capacitats d'incidir en la realitat des de cada persona o grup social; no parlem només del poder polític institucional, sinó també del que l'educand exerceix sobre l'educador i viceversa o del que exerceixen els diferents agents de l'entorn social. L'educació està sempre en el centre d'un conjunt de forces que cal sospesar en cada moment. Recuperem aquí el concepte de democràcia, no com el poder del *poble* com a entitat ideal, abstracta i impersonal, sinó com totes les persones/agents socials que intervenen en l'acció educativa directament o indirectament (Aparicio, 2008).

L'estudi dels aspectes socials ens ha de permetre una incidència més acurada i valuosa en l'educació. La història de l'educació de persones adultes és rica en aportacions en aquest àmbit: educació racional i científica, educació per a l'emancipació, educació des de la llibertat femenina, desaprenentatges, autodirecció, desescolarització, apoderament, educació per a la creativitat, educació comunitària/ ciutadana, identitat i educació, i molts altres conceptes que han nascut de la pràctica de l'educació popular amb dones i homes adults. Gran quantitat d'aquests conceptes són utilitzats més enllà de l'àmbit educatiu per grups i institucions molt diverses. Per exemple, recentment hem pogut escoltar eslògans publicitaris que parlen de desaprendre, i no cal dir l'ús que es fa de conceptes com llibertat, creativitat, ciutadania en l'educació i en àmbits molt diversos, i segurament amb sentits molt diferents.

Reclamem l'atenció, doncs, sobre el caràcter multidireccional de les opcions educatives. Per exemple, podríem pensar que en les accions com l'ensenyament programat, l'ensenyament assistit per ordinador o altres iniciatives d'ensenyament obert i de

L'autoformació, els aspectes socials tenen una expressió mínima, que es donen en condicions d'aïllament de les interaccions socials. És cert que la persona fa l'aprenentatge a partir dels seus ritmes i en unes condicions en què ella regula les interaccions amb altres persones i amb els materials, però hi ha unes interrelacions i per tant unes influències, i fins i tot en alguns moments els materials i les consignes que es donen per part dels educadors poden imposar un entorn més rígid que a l'ensenyament presencial. L'ensenyament obert necessita canals de comunicació i de regulació addicionals per suplir la unidireccionalitat que, en alguns moments, pot tenir la comunicació. Estem parlant, novament, del relleu que té l'entorn social en l'educació.

Un aspecte de relleu en l'educació de persones adultes és l'estudi de les necessitats de formació, Antoine Leon destaca que la prioritització d'aquestes necessitats forma part d'aquest joc d'interaccions de forces que configuren un escenari concret de formació. Segons Leon (1977), l'anàlisi de les necessitats pot situar-se en tres escenaris. El primer serien les propostes doctrinàries, el segon expressaria els projectes i interessos de les persones que participen en la formació, i el tercer faria una anàlisi de les relacions, més que un inventari dels atributs més destacats. A partir de la tercera posició, Leon prioritza les realitzacions efectives, sistemàtiques. Aquest autor proposa el pas d'una pedagogia del sentit comú a una pedagogia oberta, que analitza relacions i orienta el procés a partir d'aquesta anàlisi.

El reconeixement d'aquest paper social pren una força especial al final del segle XIX i començament del XX. La nova societat, tant en l'àmbit socialista com en el liberal, necessita persones formades capaces de desenvolupar tasques especialitzades i amb un nivell de competència que, fins al moment, no era necessari per a tothom. Aquesta embranzida no arrossega només els sectors productius, sinó que s'estén a altres nivells de competències. L'educació professional i contínua, l'educació per a la nova societat socialista desenvolupen formes múltiples d'educació al llarg de la vida adulta. I no només els governs o els sectors productius, sinó també organitzacions sindicals i socials veuen en la formació un factor de desenvolupament.

Es desenvolupen sistemes com l'ensenyament programat, estades formatives, l'educació en alternança, els grups d'ajuda mútua, etc. Es comencen a establir sistemes de certificació que permeten a les persones acreditar un cert grau de competència per a tasques que, fins al moment, només es definien per la pràctica.

Des de la psicologia i la sociologia s'estudien aquests processos. Elements com la motivació, el desenvolupament dels graus de competència, el lideratge, les relacions interpersonals, el treball en grup o les relacions en les institucions mereixen l'atenció de científics com Skinner, Maslow, Mead, Bandura, Foucault, Rogers, Bordieu i molts altres.

L'educació pot accelerar els processos de socialització i, per tant, no és un simple entrenament per desenvolupar una destresa. És un procés minuciós i atent que permet a les persones enfrontar-se als reptes que la seva existència els planteja. En alguns camps això és ben evident. Per exemple, en major o menor mesura tota la població utilitza el teclat de l'ordinador per escriure, però un aprenentatge de tècniques de mecanografiat pot permetre una escriptura amb major velocitat i precisió que l'aprenentatge natural. Hi ha una tècnica que no es pot subestimar, que forma part del treball dels educadors i educadores, que

permet aconseguir els objectius que es plantegen. I juntament amb això, cal definir cap a on anem, quina carrera volem emprendre, a quina posició aspirem, com volem fer el recorregut, a què estem disposats a renunciar i a què no. Una educació sense resultats tangibles, positius, consensuats, és pur fum. Una educació ritualitzada, encaminada als objectius dels altres, obsessionada per l'última tecnologia tampoc no soluciona res.

I per a això és imprescindible situar-se en l'àmbit del subjecte, en el més nuclear de la seva existència: en les relacions que estableix amb el seu entorn físic i social. Situada allà, el paper de l'educació és activar els processos de reflexió, de diàleg, de recreació on el subjecte és actor en el conjunt del col·lectiu.

Les condicions socials en què es desenvolupa l'acció educativa són presents sempre de forma explícita o implícita. En educació de persones adultes es parla sovint de sistemes i mètodes de *lectura de la realitat*, d'estudis de les *característiques de l'entorn social*, d'anàlisi de les *necessitats i interessos*, de les aspiracions i els desitjos. Iniciar una proposta educativa requereix un estudi que ens permeti acostar-nos a la realitat concreta i fer una acció educativa segons les necessitats (Balagué i Marzo, 1994). Avui, alguns autors parlen de màrqueting social de l'educació d'adults. Es tracta de estudiar rigorosament a qui s'ofereix la proposta educativa, què ofereix, com es presenta. La mateixa pràctica ens mostra que una activitat formativa presentada de forma intel·ligible, propera i funcional arriba fins i tot a públics que es pot pensar que estan desmotivats o que són poc accessibles.

1.4. El contingut de l'aprenentatge

El següent element que considerem són els continguts de l'aprenentatge adult. L'aproximació als continguts és un dels eixos que ens permet contemplar també l'especificitat de l'aprenentatge adult. La posició de la persona adulta davant dels continguts de l'ensenyament mobilitza un conjunt de relacions que marquen un context educatiu clarament diferenciat d'altres etapes de la vida.

Hem parlat en apartats anteriors de la voluntarietat com un element bàsic, característic de la formació de persones adultes, però tot moviment *voluntari* es produeix en un conjunt d'interaccions que fan que les decisions que es prenen no siguin alienes a l'entorn social on es viu. El contingut de l'ensenyament no és neutre: prioritzem l'aprenentatge d'un contingut davant d'un altre en funció del sentit que té aquest aprenentatge. Entenem aquests continguts com a elements de bagatge, però en funció de la trajectòria que imaginem. Ja hem vist que el disseny d'aquesta trajectòria és molt diferent d'una persona a l'altra i també varia segons el grup social o cultural de pertinença.

L'aproximació que la persona adulta fa als continguts implica mobilitzar un conjunt de elements que fa que es desenvolupin noves relacions amb les persones i amb el medi. Un nou aprenentatge significa reestructurar el que teníem, no per malbaratar el patrimoni previ, sinó per aconseguir un ordre més productiu per a la persona i per a la societat. L'aproximació als continguts té un cert component de desconstrucció, de posar en qüestió. La persona, a partir de la seva pròpia capacitat, ajusta els mecanismes de coneixement i d'acció. Una aproximació crítica a aquests continguts permet assolir els coneixements amb la profunditat que li cal a cada persona. Paulo Freire parla de la necessitat d'una mirada encuriosida per iniciar aquest procés d'aprenentatge; de fet, ell recorda els seus primers aprenentatges (Freire, 1978) com un exercici de descoberta del món. Aquesta és una mirada amb una actitud amatent i crítica a la vegada. Aquesta capacitat d'aprehendre es manté durant tota la vida i és una capacitat que permet acostar-se a continguts molts diversos amb estratègies elaborades i en molts casos de gran eficàcia.

Cada un d'aquests aprenentatges marca estils, estratègies i criteris propis que no necessàriament corresponen terme a terme amb els que marca la perspectiva de la disciplina, sinó que responen a les relacions que mou la nova configuració que implica per a la persona abordar aquest aprenentatge. No obstant això, aquestes estratègies també són útils de forma transversal. Gelpi (2008), parlant de la nova formació professional, assenyalava que no ens podem permetre el luxe d'abandonar camps culturals o humanístics quan fem l'abordatge d'elements tècnics o professionals. I no només per una qüestió dels valors que vehiculen aquestes disciplines, sinó perquè la diversificació de les estratègies enriqueix els processos d'aprenentatge. De la mateixa manera, l'abordatge de temes culturals o socials no pot obviar les estratègies de les ciències naturals o dels coneixements més tècnics.

Un cert debat sobre les *competències* es mou en aquest sentit. Ens hem d'acostar als coneixements d'una forma més global atenent a la complexitat que comporta fer-ne ús en la vida quotidiana. En els resultats del projecte europeu Modeval 1 es feia èmfasi en la distinció entre capacitat i competència, i es deia que la competència es refereix a la

“implicació de la persona en accions complexes, acabades i socialment significatives” (Modeval, 2007, 10). La nostra aproximació als continguts de de l’aprenentatge adult pretén afavorir el desenvolupament de competències bàsiques per a la persona en cada moment i situació de la vida

L’aprenentatge de diferents continguts, els lingüístics, els professionals, els de les tecnologies de la informació i la comunicació, els socioculturals, són abordats des d’institucions diferenciades, utilitzen recursos i metodologies específiques, tenen currículums propis. Malgrat que els subjectes tinguin un conjunt de característiques molt similars, el tractament del procés de formació es diferencia perquè les relacions que mobilitza aquesta formació es circumscriuen a contextos diferents.

El repte és aprofitar la diversitat i superar l’atomització de les formacions. Si bé és necessari reconèixer les característiques de cada sector, el que suposa un avenç en un sector pot es pot aplicar a altres àmbits. A més, els continguts sempre són interdependents els uns dels altres. Algunes experiències ens remeten a continguts transversals com l’alfabetització orientada a l’obtenció del permís de conducció, amb els elements amb valor professionalitzador de què parlava Francesc Garcia de Haro (Marzo, 1997), o al treball d’orientar i educar a partir de l’experiència (Schmidt, 2000) , a les xarxes d’intercanvi de coneixements (Baqué, 1996) o als processos d’aprenentatge-servei (Puig, Batlle, Bosch i Palos, 2006), ls intercanvis amb entitats i persones realitzats a la presó i fora amb interns (Equip de treball de Saó, 2000), el treball d’edicions comunitàries a través del projecte Gama (Moyano, Redon, Olive i Pérez, 2008).

El contingut ha de tenir un paper molt rellevant en l’estructuració i el desenvolupament dels processos d’ensenyament i d’aprenentatge, perquè fa referència a com aquests han anat configurant-se en l’entorn social i cultural. Moltes persones han treballat durant molts anys en els continguts que abordem en cada nou aprenentatge. Aquest treball col·lectiu previ aporta un bagatge inicial de gran importància per a qualsevol procés educatiu. Ens assenyalen un camí i ens orienten en el procés d’aprenentatge. En algun moment, fins i tot, es va arribar a pensar que el procés d’aprenentatge era només la reproducció/imitació del camí que els coneixedors de la matèria havien fet. Avui sabem que el procés és quelcom més complex i que no és una simple repetició d’un camí prefixat, sinó una reconstrucció, una reelaboració o millor una recreació dels continguts. Igualment, també inclou sovint processos de desaprendre, de desconstruir estratègies, de no deixar-se portar de forma acrítica per patrons que poden dificultar l’aprenentatge, de superar barreres emocionals o prejudicis que dificulten més que afavoreixen l’aprenentatge.

La força de la disciplina no és una dinàmica asèptica o neutra, també implica actituds, posicions i fa referència a espais de prestigi i de preponderància d’unes persones, d’uns professionals i d’uns sectors socials. La prevalença dels continguts pot tenir un component de rigidesa, d’imposició de criteris, que no necessàriament tenen a veure amb la capacitat que es pretén desenvolupar, sinó amb relacions d’equilibri entre intencions. És, com assenyalava Ettore Gelpi (1998), un joc de poder en què cada agent té la seva pròpia quota i l’exerceix o no en funció de com es plantegi, entre altres qüestions, la relació amb els continguts. Molts adults s’apropen a continguts amb una actitud de reverència, de distància, de manca de confiança i amb una concepció rígida que han après en la relació informal amb aquests.

Els continguts en cap cas són aliens a allò que passa a la nostra vida quotidiana. Per exemple, quan una persona adulta inicia el seu procés d'alfabetització ja ha entrat en contacte abans, en múltiples ocasions, amb el llenguatge escrit. I el resultat d'aquests contactes han estat aprenentatges informals, no sempre positius i afavoridors del posterior aprenentatge, però que formen part del procés tant si volem com si no. L'estratègia de dir *partim de zero*, ignorem el que ell/a pensi, les actituds que desvetlli, les emocions amb què es trobi, les conseqüències que pugui provocar en la seva vida quotidiana és una posició que ens allunya de la coneixença de per on va el procés real d'aprenentatge, i per tant no ens dóna eines per acompanyar-lo o estimular-lo.

Els continguts també van molt units a les respostes que volem donar a necessitats socials específiques i al context en què es produeix la demanda, així com al desenvolupament de competències específiques. Un mateix contingut, per exemple l'alfabetització, pot fer aportacions per respondre a diferents necessitats. Veiem que l'ús que cada persona en fa, segons les seves condicions de vida, és molt diferent. En general, inicialment, es veu la necessitat d'aprendre l'ús del llenguatge escrit per motius laborals, altres per desenvolupar-se en l'entorn proper, la família, les tasques quotidianes, altres com a element de relació social, etc. Cada necessitat marca una aproximació diferent als continguts, però conforme es desenvolupa el procés d'aprenentatge es van obrint espais nous per als aprenents, possibilitats que inicialment no contemplaven. Malgrat tot, sense la capacitat de deixar-se sorprendre, l'aprenentatge tampoc és viable.

Els adults i les adultes tenim sempre un criteri preexistent sobre els continguts que es desenvoluparan, i aquests coneixements i posicions prèvies condicionaran en gran mesura l'inici del nou procés d'aprenentatge i bastant el propi desenvolupament. També tindran un paper clau en la manera com se'n valoraran els resultats.

La diversificació i heterogeneïtat de propostes i continguts no ha de ser cap problema si no es converteix en un mosaic de peces inconnexes i desgavellades.

Proposem l'estudi de l'aprenentatge de la lectoescriptura, com a exemple de l'abordatge d'un contingut específic, i mostrarem les connexions que té amb altres elements de formació i de la vida quotidiana de les persones adultes que fan aquest aprenentatge.

Iniciar l'aprenentatge d'un nou contingut és desenvolupar un projecte personal i col·lectiu, però no sempre quan s'inicia o quan es desenvolupa un projecte formatiu està tot definit. El procés educatiu té un component important d'orientació, de reajustament. Reconeixent aquesta necessitat, tenim clar que un aprenentatge no és un objecte apreciat que afegim a la nostra col·lecció, sinó una aportació estratègica i substancial per al nostre projecte de vida i per col·laborar en la construcció de la societat que desitgem.

1.4.1. Iniciar-se i perfeccionar la lectura i l'escriptura en la vida adulta

Autors com ara Freire han mostrat que l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, i possiblement molts altres aprenentatges, o va unit a un procés de transformació o resulta una activitat repetitiva i poc útil. Alfabetitzar-se té un sentit ple si suposa millorar les condicions de vida, comprendre millor el món que envolta a l'aprenent, actuar amb major

consciència i obtenir resultats palpables. En el cas contrari, l'alfabetització esdevé un càrrega o fins i tot un treball com el de la tela de Penélope que durant el dia es fa i a la nit es desfà, sense arribar mai a acabar-se.

Situació de partida. La població il·letrada

Parlarem de l'aprenentatge de la lectoescriptura en el context europeu. Hi ha molts estudis sobre l'alfabetització amb adults en països de l'Amèrica del Sud, Àfrica o el sud d'Àsia que fan aportacions molt rellevants per a nosaltres, malgrat que parteixen de contextos molt diferents. El marc en què nosaltres treballarem no desestima aquestes aportacions, però les vol contextualitzar en els treballs desenvolupats en les darreres dècades a Europa. I en concret, en el context que més hem treballat: el de Catalunya i altres territoris de la península. La situació a França, Itàlia, Anglaterra o altres països d'Europa té les seves pròpies peculiaritats. Jean-Marie Besse (2002) remarca les dificultats per definir el concepte d'il·letrat i les grans divergències entre els diferents autors que porten a situar les xifres d'il·letrisme per a uns al 5% de la població i per a altres al 45%. És per això que ell opta per parlar de persones amb dificultats amb l'Escrit i considerar les múltiples situacions i dificultats que es poden presentar. Cadascuna d'aquestes situacions té un perfil diferent que demana una actuació específica.

El context de què parlem és el d'una escolarització obligatòria i gairebé universal per a nens i nenes, que implica que parlar de l'analfabetisme funcional de joves i adults és en gran mesura parlar del fracàs, com a mínim parcial, del sistema educatiu. Aquest component de frustració col·lectiva contamina força la posterior discussió de la temàtica i també el treball educatiu que puguem plantejar. Aquí entren en joc aspectes socials i emocionals que no poden ser obviats, sinó que estan íntimament lligats a l'anàlisi de la situació i a la presa de decisions per plantejar una educació eficaç.

També hi ha un altre sector de persones que tenen dificultats amb la lectura i l'escriptura: alguns grups d'immigrants. En aquest cas, socialment també hi ha una actitud que oscil·la entre una posició de mala consciència, que empeny a ajudar aquell que es considera en una posició inferior, i una altra que es desentén de les actuacions en aquesta matèria.

La població il·letrada és un conjunt de sectors socials segmentats, dispersos i, com ja hem assenyalat, amb característiques molt diferenciades respecte de la motivació, els coneixements previs, l'estímul de l'entorn o els recursos. Tot això fa també més difícil una anàlisi serena de les diferents situacions, que compti amb el punt de vista de tots els agents implicats com a base per a qualsevol treball educatiu. I aquesta anàlisi és indispensable, atès que no parlem d'un sector social que visqui al marge del conjunt de la població, encara que en alguns casos sí presenti alguns elements de marginalitat.

Resulta imprescindible situar les seves competències en el marc de contextos socials i culturals concrets. Per exemple, els homes i dones immigrants de primera o segona generació, de vegades amb un domini parcial de la llengua del país d'arribada, uns recursos econòmics escassos, una cultura que és estranya en el seu entorn, un entorn cultural de referència nou i una aproximació a l'escrit peculiar no poden prescindir d'aquestes condicions en el moment de realitzar el seu aprenentatge. Tampoc poden estar-se d'aquestes condicions altres col·lectius com les minories ètniques, com és el cas dels

gitanos, els joves dels col·lectius urbans amb trets culturals propis, o els que es troben en situacions específiques, com els que estan a la presó o aquells que segueixen diferents tipus de tractament de recuperació de la salut.

Quins processos cognitius es posen en marxa en l'aprenentatge de la lectoescriptura?

El panorama sobre el qual treballem és complex. I en fer un abordatge de l'alfabetització, la primera temptació és partir de la hipòtesi que l'analfabetisme funcional va associat a dèficit intel·lectual, problemes emocionals o socials. Hi ha nombroses evidències que ens mostren que aquests supòsits són falsos, i que la majoria dels il·letrats són capaços de desenvolupar unes competències plenes en determinats àmbits de la vida quotidiana, així com també són capaços de desenvolupar amb èxit competències d'organització, d'anàlisi, de resolució de problemes, de lideratge, etc., i això ens fa pensar que no hem de parlar de dèficits en estratègies bàsiques, sinó en dificultats amb una matèria concreta per motius molt diversos.

Hi ha uns sectors de la població que no arriben a assolir les competències lectoescriptores per problemes de dèficits cognitius, però segurament estem parlant de grups molt minoritaris. Són pocs els estudis que fan referència a aquest tema i encara menys els que proposen una alternativa educativa. Nosaltres no ens referim només a aquest sector, que pensem que és minoritari, sinó al conjunt del col·lectiu amb dificultats amb la lectura i l'escriptura que, tot i tenir plenes competències intel·lectuals, té dificultats amb aquest aprenentatge.

En conseqüència, més que parlar de dèficit intel·lectual generalitzat, hem de parlar d'un dèficit respecte de les competències en matèria de lectura i escriptura. En estudis realitzats a partir dels treballs d'Emilia Ferreiro i Ana Teberosky, hem pogut comprovar que la conceptualització que joves i adults il·letrats es fan del món de l'escrit té unes característiques pròpies. És, per tant, indispensable conèixer la seva representació de l'escriptura i del context en què aquesta es dona per poder entrar al món de significats i així dominar el complex entramat de funcions que pot desenvolupar la lectura i l'escriptura.

Els treballs realitzats per Miren Izarra i Montse Busquets (1985) ens mostren que les dones adultes analfabetes amb les que es va realitzar l'estudi, tenien coneixements importants sobre elements de la lectoescriptura com ara: el coneixement d'algunes lletres i números i la seva funcionalitat en contextos específics, com es fa, com llegeix i s'escriu quan es fa i quan no, i altres elements que els permetien realitzar actes de lectura o escriptura com ara signar o reconèixer paraules.

Altres estudis com els dels pedagogs Paulo Freire i Francisco Gutiérrez, que s'han ocupat de l'alfabetització, ens remetent a considerar els aspectes comunicacionals, culturals i socials com a elements nuclears en el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura

Per estudiar el paper dels aspectes cognitius en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura a partir d'un enfocament global i interactiu, cal que el relacionem amb experiències i resultats que ens permetin aproximar-nos a aspectes nuclears, com són les representacions de l'escriptura, els contextos de referència, les eines de què disposem o les metes que ens podem proposar.

El nostre marc de treball intenta abordar els aspectes cognitius implicats en el desenvolupament de les competències lectora i escriptora amb joves, estudiar les dificultats que es presenten i veure quines línies de treball ens permeten un millor desenvolupament d'aquestes competències.

Entenem l'aprenentatge com un procés d'adquisició d'una competència que es produeix de forma contextualitzada, és a dir, el desenvolupament d'una competència real que permeti entendre amb més precisió el món que els envolta, participar en les activitats socials i culturals pròpies del seu entorn, i incidir en aquest entorn per aconseguir millors condicions de vida per a la població en general.

Molt sovint, la mesura de la capacitat intel·lectual es fa amb instruments que es basen en el domini previ de la lectoescriptura. En el nostre cas resulta evident que aquests instruments no serien els adequats. Com mesurar llavors les capacitats? L'observació de la competència en resolució de problemes quotidians, l'habilitat a buscar estratègies de memorització, d'organització, de classificació ens permet aproximar-nos a les potencialitats dels joves adults amb els qui desenvoluparem les tasques educatives. També hi ha instruments de valoració d'aquestes capacitats, però la experiència del treball educatiu ens mostra que la valoració d'un test ens dóna una informació puntual, limitada. En canvi, la mirada atenta al procés que ells desenvolupen en la pròpia educació o en altres activitats de la vida quotidiana ens proporciona elements molt importants per al treball educatiu.

Cal tenir en compte, a més, que les estratègies intel·lectuals estan molt lligades al context social i cultural en què viuen. Els estudis de Lúria (1987), a principis del segle XX a l'Uzbekistan, ens van mostrar la influència que tenien els processos de transformació social en el desenvolupament dels processos cognitius superiors. Altres estudis recents, com els de Ramírez (1988), han aprofundit en aquest sentit tot remarcant el fort paper que exerceix el context social, més enllà de l'escolar.

El treball que hem desenvolupat amb la comunitat gitana, i altres col·lectius com ara dones del Magrib a la ciutat de Barcelona, ens mostra també que algunes estratègies lligades a les formes culturals pròpies del grup són d'importància vital per desenvolupar una acció alfabetitzadora. I això no només per a qüestions relacionades amb el llenguatge propi o les variants dialectals o de grup cultural, sinó també elements com l'ús de l'analogia com a element recurrent.

També la percepció que es té de l'educació depèn en gran mesura d'entorn cultural del qual partim, com per exemple el cas dels joves, homes i dones, gitanos que viuen en un entorn més tradicional que percep l'educació com un element propi de la cultura majoritària. Encara en els casos en què hi veuen un benefici, el concepte d'educació no deixa de ser estrany a la seva consciència de ser gitano o magribí. I la vida per a ells s'organitza en funció d'aquesta identitat (Alert, Marzo i Rodríguez, 1999).

Quelcom de semblant passa amb les persones que estan a la presó. Els reptes que els pot aportar l'aprenentatge de nous continguts sempre són cribratges en funció del patró d'anàlisi que els imposa la seva situació de privació de llibertat. Si jutgem la seva capacitat amb referència a un altre context que no sigui el que a ells els envolta en aquest moment, correm el risc de pensar que ells no es troben en condicions de desenvolupar capacitats que, sens

dubte, és possible treballar si es compta amb aquest context. És més, per exemple, la pressió del medi pot arribar a estimular la capacitat expressiva o creativa de les persones que es troben en aquestes circumstàncies si es troba la forma adequada compatible amb la seva situació.

En el cas dels emigrants es donen habitualment, com a element afegit, les dificultats de domini oral de la llengua del país que, normalment, també és la llengua per a la qual es vehicula l'aprenentatge de la lectoescriptura. Pensem també que la llengua és un producte cultural que implica una forma de veure la vida, d'afrontar els reptes personals i les relacions socials, que consolida formes d'expressió, tendeix ponts de relació entre les persones o provoca distorsions

Què és aprendre a llegir i escriure?

L'aprenentatge de la lectoescriptura va més enllà de la comprensió d'un codi de representació terme a terme, per exemple, entre l'oral i l'escrit. És un sistema complex en el qual entren en joc la representació, els elements de context, les percepcions diverses, els coneixements culturals, els valors i les intencions.

Aprendre a llegir significa tenir nous elements per veure la realitat. La lectura i l'escriptura no són una habilitat més, com pot ser nedar, conduir una bicicleta o jugar als escacs, sinó que significa redescobrir el món i tenir accés a una manera nova de veure la realitat.

No sempre, però, la persona adulta és capaç de veure aquesta possibilitat que ofereix l'escrit, ni els educadors som capaços d'ajudar a obrir aquesta porta. De vegades hi ha una mala experiència prèvia que fa identificar l'escriptura amb una activitat repetitiva, absent de significació, deslligada de les coses que els importen, sense una veritable utilitat i que, a més, es pot aconseguir que altres persones la facin servir per ells quan realment la necessiten (Ferreiro, 1982). Així aconsegueixen arribar als continguts que els interessin sense necessitat de fer l'esforç d'entrar en aquest món complex i allunyat d'ells.

Per entendre què significa aprendre a llegir i a escriure cal tenir en compte que hi ha un bagatge previ de coneixements sobre el qual es construeix la lectoescriptura. L'il·letrat no només té un bagatge de coneixements culturals molt rellevants, sinó que també té coneixements de lectoescriptura. Aquests coneixements previs actuen com a catalitzadors de l'aprenentatge.

Els nostres estudis sobre aquest tema també ens revelen alguns aspectes crucials. En destaquem alguns:

- La persona il·letrada té un coneixement general del continguts al quals s'enfronta que el porta a pensar que algunes accions són vàlides i altres no en el context d'escriptura concret que es proposi. En el dictat de cartes (Marzo, 1989) veiem que l'il·letrat formula un escrit que utilitza fórmules convencionals perfectament delimitades i pròpies d'aquest tipus de text, que els continguts es limiten a temes considerats específics d'aquest mitjà escrit, que el text ha de tenir una estructura formal (salutació, encapçalament, cos, comiat i signatura). En altres observacions a l'aula i en la lectura de textos contextualitzats també hem observat que l'il·letrat

espera trobar en els textos un tipus de contingut específic i bastant ajustat al que habitualment recullen els textos observats. En el procés de lectura dels il·letrats també observem que aquelles paraules o textos que fan referència a un context llunyà o desconegut per a ells constitueixen una dificultat afegida.

- Igualment, tenen coneixements sobre qüestions com la linealitat del text, per exemple en el cas d'alumnes que han tingut contacte amb l'escriptura àrab, la linealitat que s'atribueix a l'escrit és horitzontal i de dreta a esquerra; en canvi, els que han tingut contacte amb llengües romàniques o anglosaxones ho fan d'esquerra a dreta.
- Coneixen lletres, separacions, signes propis de l'escrit. Reconeixen paraules o fins i tot frases a través d'indicadors lingüístics o del context, o una combinació de tots dos. Reconeixen sons i els relacionen amb grafies.
- Realitzen hipòtesis pròpies sobre com s'escriu i què s'escriu. Hipòtesis que marquen un nivell d'aproximació a la lectoescriptura.

L'aprenentatge de la lectoescriptura és una activitat que implica la persona en la seva globalitat. És quelcom equiparable a l'aprenentatge de la primera llengua, però aquest es dona en els primers anys de la vida i a través de l'educació informal. Llegir és un acte que suposa la descoberta de territoris desconeguts però que fan referència al món proper a cada persona, també significa obrir noves portes a l'intel·lecte, a les emocions i a la societat.

La persona adulta està acostumada a llegir la realitat que l'envolta amb els llenguatges que domina. Què significa per a la persona adulta començar a llegir i a escriure? D'entrada no sempre suposa per a ella una nova eina per llegir la realitat: sovint és, sobretot, un intentar posar-se al dia, aconseguir un passaport de ciutadà de primera, equiparar-se fins i tot amb els nens. La persona adulta veu l'escrit amb respecte, fins i tot amb por, en ocasions. En tot cas com a quelcom llunyà i difícil d'abastar. Sovint ni s'adona d'allò que ja coneix, està tan tens i preocupat que li costa memoritzar, relacionar o assajar propostes. Per contra, en altres contextos, i amb altres continguts aquestes operacions les fa habitualment sense cap mena de problema. S'arriben a produir situacions en què alguns il·letrats no volen llegir o escriure, ho han intentat, no se n'han sortit i prefereixin no tornar a passar una mala estona, ho donen per perdut.

En el camí d'apropament a l'escrit, però, es descobreixen noves eines per comprendre el món. Perquè això succeeixi, la manera més eficaç és a través del treball des de la col·lectivitat i la cooperació. Així, si l'activitat educativa es dona en interacció amb els companys i companyes, i per descomptat amb l'educador, pren un sentit, esdevé significativa i valuosa. Quan es produeix en un entorn que permet compartir els coneixements, l'aprenentatge troba l'ambient idoni per desenvolupar-se. Hom s'apropia del contingut quan es pren consciència que aquest és una eina de comunicació i d'acció.

El problema que es dona en els nostres entorns d'aprenentatge de lectura i l'escriptura és que en comptes de ser espais preparats per compartir l'aprenentatge i relacionar-lo amb les situacions quotidianes sobre les que hauria d'incidir, l'aula és un recinte tancat i no

permeable. La limitació a l'aula com a espai d'aprenentatge alenteix el procés, i fins i tot en alguns casos arriba a produir un enquistament. La persona en procés d'aprenentatge pensa que fora ja hi ha altres persones més competents que ells o elles per llegir. També la pressió social juga sovint en contra: les persones que té al seu voltant no la reconeixen com a persona que aprèn i intenten ajudar-la com ho farien amb un infant. Possiblement en el cas d'una persona adulta no saben fer-ho, tampoc. La pròpia persona que aprèn també es retrau i té por d'exposar-se a les rectificacions o desqualificacions. Pensem, a més, que el ritme de la vida quotidiana marca uns hàbits, unes dinàmiques en què no hi ha espai per a la lectura o l'escriptura de la persona que comença.

Què impulsa, doncs, la voluntat d'aprendre? Trobar un espai acollidor, propici, relaxat que permeti superar les dificultats que en un primer moment es presenten. I després aconseguir que la lectura i l'escriptura es tradueixin en accions que transformin la realitat de l'aprenent i també el seu entorn. Aquesta activitat es veurà afavorida si la comunitat que l'envolta acull aquest esforç com a necessari, positiu i útil per a tots.

En la nostra pràctica hem pogut veure persones que en setmanes aprenien a llegir i escriure, motivades per la necessitat de superar un test per obtenir el permís de conducció. Eren persones que vivien en un entorn, el d'algunes comunitats gitanes, on l'escriptura no és un mitjà de comunicació habitual, fins i tot llegir era cosa dels no gitanos (el païos), però tenir el permís de conducció era un motiu que s'ho valia. Altres persones estan mesos i mesos aprenent a llegir amb un progrés mínim, fonamentalment perquè en el moment en què surten de l'aula s'acaba el seu rol de lectores o escriptores, com ja hem comentat. També hi ha casos en què l'educació, tant pel que fa a la lectoescriptura com a la formació bàsica, pren una funció quasi exclusiva de socialització, és a dir, respon a la necessitat de relacionar-se de persones que tenen un entorn reduït o viuen un lloc aïllat.

Els continguts. Què conèixer. Temes desafiants.

Un dels elements que pot semblar obvi, però que no sempre és present en els processos d'ensenyament i aprenentatge, és que l'alfabetització d'adults cal que es vehiculi amb continguts propers i que reptin la persona que fa el procés d'aprenentatge. Però sovint l'aprenentatge es fa amb paraules i frases temàtiques inconnexes, llunyanes dels significats propers a la persona que aprèn i el seu entorn. Recentment vàiem seqüències de paraules en materials per a l'alfabetització d'adults adreçats la població analfabeta de Catalunya com ara: "papa, pipa, pipí, pupa, au, ou, pa, pi, pau, peu, pou, peó, pua, api, opi, mama, mòmia ..." o frases com "aquella senyora té canyella, el senyor neteja la banyera, el llenyataire pujava a la penya, a la botiga hi havia una teranyina¹. Quin al·licient pot aportar la lectura d'aquests textos? Podria entendre's si partíssim de la concepció de la lectura com un joc mecànic de reconeixement i d'atribució automàtica de significat al so que produïm, però avui sabem que la lectura és quelcom molt diferent d'això. Llegir és redescobrir alguns dels aspectes de la realitat a partir d'un missatge que es produeix en un sistema complex i amb lligams molt importants al context.

¹ Del material *Lletres per a tothom* de Fernández, N.; Fisas, M.; Fort M; Pulido, C.; Serrano, M.A.; Valls, R. i Molins, B., que es pot trobat a la web del Departament de Benestar Social i Família. Generalitat de Catalunya (consultada el 20.09.2012).

Produir un material útil per a l'alfabetització d'adults analfabets no és una tasca senzilla. Aquest material, sobretot, hauria de tenir elements de contextualització molt evidents per a la persona que el llegeix, hauria d'incloure informacions de relleu que fessin una aportació significativa i, el que és més important, haurien de connectar amb les accions que transformen, que mobilitzen les dinàmiques de la vida de les persones que estan aprenent i el seu entorn.

Llegir és conèixer més el món en què es viu i, per tant, les lectures han de desafiar el lector. Així, la proposta dels temes desafiants de la metodologia freiriana es mou en aquest sentit. La paraula, el text, han de tenir un fort valor per a la persona que el llegeix o l'escriu, un valor de crítica d'aportació, de rebuig, de reflexió. Llegir-lo ha de suposar canviar d'alguna manera la posició davant de les coses que són importants per a les persones que s'alfabetitzen.

De vegades això es dona malgrat que la metodologia no acompanyi gaire. La persona acaba trobant els significats, però els coneixements que tenim sobre l'aprenentatge ens haurien d'ajudar a fer més fàcil el procés. També és cert que allò que resulta desafiant per a una persona, per a la del seu costat no ho és. Si el procés d'aprenentatge és un procés col·lectiu, entre tots hem de llegir la realitat i la lectura que fa cada persona pot enriquir el col·lectiu. Allò que ens repta a cadascú de nosaltres personalment ens desafia també col·lectivament i viceversa.

Les etapes del procés d'aprenentatge de la lectoescriptura

Una de les preguntes freqüents en l'aprenentatge en l'edat adulta és la que ens remet a quin és el nivell que tenen les persones. Malgrat que sabem que cada persona, en funció de la seva experiència i del seu trajecte vital, fa un recorregut diferent de la pràctica de l'ensenyament, és important delimitar en quin moment del procés es troba..

En el cas de l'adquisició de la competència lectora i escriptora tenim diferents nivells d'aproximació: Emilia Ferreiro (1982) els ha descrit en el seu treball i van des d'una representació gràfica presil·làbica a una representació alfabètica que condueix a la representació normativa i funcional de la escriptura.

Encara és molt habitual valorar el procés d'aprenentatge no en funció de la representació dels estudiants, sinó de l'aproximació que fan a materials que segueixen un ordre lògic propi de la disciplina lingüística o de l'organització pedagògica, però que no compten amb el procés psicològic.

Paulo Freire proposa una lectura de la realitat i un tema desafiant. L'aproximació des d'aquesta perspectiva també ens proporciona elements per impulsar els processos d'aprenentatge. Això significa oferir un paper de centralitat als aspectes socials en què s'inscriu l'aprenentatge de la lectoescriptura.

Cada persona fa un procés amb unes característiques pròpies que no es desenvolupa de forma lineal, sinó amb aturades, fins i tot amb aparents retrocessos o discursos que es mouen per camins que no tenen a veure amb el trajecte que havíem previst, però també amb salts qualitius, descobertes i avenços inesperats.

L'estudi de les etapes no ens permet definir una sola trajectòria, sinó que ens aporta elements per analitzar el moment que travessa cada una de les persones.

Relació educand i educador; educació i entorn

Partim del marc que presenta l'alfabetització com a procediment que depassa el procés individual i aïllat de l'entorn quotidià i s'inscriu en el de socialització de la persona. Aquesta relació amb l'entorn ens situa en un nou escenari, similar al que ha aportat l'enfocament comunicatiu en l'aprenentatge de les segones llengües.

D'aquesta manera, continua havent-hi una tendència en el professorat a tractar aquest aprenentatge com l'exercitació d'uns mecanismes que es consideren com adormits o infrautilitzats. La vella tradició d'anar *lletra a lletra*, que es tradueix en síl·laba a síl·laba o paraula a paraula, encara té un poder d'atracció tant per als educadors com per als educands. És evident que seguir una pauta preestablerta i repetitiva dona a l'estudiant la sensació de seguretat que necessita i això és un element clau per a l'aprenentatge. Però com podem justificar seqüències rígides com ara el treball de fonemes/grafies, síl·labes directes-inverses i travades per desembocar en oracions i en textos? A on ens condueix aquesta progressió didàctica? Sens dubte ens aboca a una dependència d'allò escolar, a un abandonament dels assajos de lectura o escriptura fora de l'ambient escolar, a entendre l'escrit de forma distorsionada.

La realitat plural dels aprenents actua com un factor de trencament d'aquestes seqüències més tradicionals i aboca els educadors a buscar altres formes de treball didàctic. Un treball, per exemple, que passa per situar el decurs de l'activitat educativa en contacte permanent amb l'entorn de l'aprenent. Amb la lectura i l'escriptura es recrea el món de significacions i s'obre pas a una lectura d'allò que és significatiu per a cada persona.

En aquest procés té un paper molt important la relació entre l'educand i l'educador. Aquest últim actua com a catalitzador del procés d'aprenentatge. Cal destacar el paper que l'educador o l'educadora ha de jugar en el suport a la regulació de les emocions, en la consolidació d'actituds que facin possible l'aprenentatge. No és únicament una actitud empàtica respecte de l'aprenent. Cal una acció proactiva per tal d'aconseguir que l'estudiant desapregui rigideses, malfiances, por al ridícul, incapacitats per utilitzar el seu bagatge plenament, reconeixement del seu progrés.

Gènere i educació

Aquest és un element altament significatiu, ja que el rol sexual marca la relació que cada persona té amb el seu entorn, i en educació també es donen comportaments diferenciats. Poc s'ha escrit sobre l'aprenentatge de la lectoescriptura en funció de la diferència de gènere. S'han fet alguns materials des de l'òptica de la igualtat i l'apoderament de les dones i hi ha treballs com el de Dones del 36 (Izarra, 1999), però hi ha un altre aspecte que ens permet canviar d'òptica i que enriqueix el procés. Es tracta de veure com les dones i els homes enfronten l'aprenentatge de manera diferent. En la pràctica de l'alfabetització, afirmacions com les d'Anna Maria Piussi (2006) prenen una especial significació. L'aprenentatge que la dona ha realitzat al llarg de la història fa una aportació molt

important també per a l'alfabetització, que també constitueix un procés de *tenir cura de*, d'ocupar-se de les relacions socials, de crear condicions per al desenvolupament de la vida, la qual cosa implica una nova sintonia per a l'activitat educativa.

Un altre tema és com s'interioritza la relació home - dona i el rol de cadascú, i com això repercuteix en l'educació. Al llarg de l'experiència pedagògica hem pogut viure situacions en què una relació docent - aprenent home - dona marcava una situació de partida amb una dificultat/oportunitat afegida. Si la situació es conduïa amb habilitat fins i tot podia arribar a ser un enriquiment afegit, però també es corria el risc del bloqueig per l'excessiva rigidesa de la percepció dels rols en la societat de pertinença. Quelcom de paral·lel succeeix si la docent treballa en un ambient masculí, per exemple una mestra en una presó d'homes.

La relació de gènere és sempre present i en l'educació cal tenir-la en compte com un element en joc, i també com un element de contrast per tal que cada persona pugui desenvolupar al màxim les seves possibilitats

Per a què aprendre a llegir i escriure?

Encara que originàriament l'educació formal perseguís unes finalitats molt més modestes que les que avui en dia exerceix, el seu potencial va ser clarament visible per a molts educadors. Obrir la porta de la lectura i l'escriptura significava encetar un potencial de creixement, era dotar d'un nou instrument que permetia arribar a àrees inaccessibles. L'escriptura i altres instruments desenvolupats per l'educació permeten treballar amb el passat tot potenciant allò que va quedar estancat, oblidat, inútil. Escriure ens permet recordar i treballar amb el record per aconseguir millores en el present i en el futur, millores per a nosaltres i per al nostre entorn. L'educació també actua sobre el nostre present, ja que introdueix elements significatius que són capaços de fer-nos veure el que fins ara era invisible, que ens permeten eliminar obstacles. Però possiblement el millor que té l'educació és el seu potencial per influir en el nostre futur. L'educació ens permet anticipar-nos a qüestions complexes i fer projectes, preparar alternatives, desenvolupar capacitats.

El reconeixement d'aquest potencial de l'educació avui obre les seves possibilitats al llarg de tota la vida. Per què s'ha trigat tant de temps a reconèixer el seu valor després de l'etapa infantil o juvenil? La potencialitat de què parlem en l'educació ha estat reconeguda intuïtivament per educadores i educadors de signe molt diferent des de fa molt de temps, però es veu sempre condicionada per l'entorn social en què s'inscriu. En el cas de la infància, el futur està més obert i l'educació pot tenir una finalitat propedèutica. En el cas dels adults, en canvi, el futur és cada vegada més delimitat per les circumstàncies familiars, laborals, d'evolució personal, de l'entorn social. Hi ha aprenentatges que són d'entrada desestimats, que es troben inconvenients i que possiblement ho siguin per a la majoria de les persones.

L'educació és un procés social per acompanyar les persones en el seu desenvolupament, i conforme més complex és l'entramat social, més necessitem l'educació. Institucions històriques de tota mena han tingut una finalitat educativa: fòrums, centres termals, temples, espais de reunió, biblioteques o monestirs eren espais del teixit organitzatiu i social amb finalitats educatives. Avui reconeixem la complexitat de les situacions i intentem buscar la millor manera de potenciar els instruments de comunicació i de

comprensió dels fenòmens, de predicció i de recerca d'alternatives per a cada persona en el seu context adequat.

L'educació no sempre cerca la transformació en les condicions personals i les relacions socials existents, sinó que també pot buscar la perpetuació de situacions de desigualtats, marginació, exclusió, injustícia. Pot ancorar-se en elements com ara la tradició, les normes, o fins i tot la ciència, perquè res canviï. La pedagogia crítica obre les portes a una educació que reconeix la complexitat de les coses, sense negar el valor d'aquells que hem aconseguit en el passat mirar cap al futur buscant allò que encara no ha existit.

Des d'aquesta perspectiva, l'alfabetització no es situa en el terreny de les certeses immutables, sinó en el de la recerca d'allò que pot permetre a les persones i les societats una vida més plena. Per tant, ha de tenir el coratge de prescindir de les propostes de sempre si aquestes no permeten avançar en el disseny d'un nou entorn. Tampoc pot pretendre imposar la innovació per *reial decret*. Allò que ajudarà a configurar un progrés és el treball seriós i compromès de les persones que estem en aquest ofici i la implementació d'una educació plenament democràtica. Una acció educativa que escolti i sigui capaç de formular propostes, una educació que estimuli la capacitat de proposta i de desenvolupament dels estudiants

L'aprenentatge necessita un marc de treball que permeti el consens, el desenvolupament i la negociació. Més enllà dels protocols i de les normatives, però, ha de quedar espai per a un exercici professional conscient i creatiu. Ha d'estar sempre atent a les noves necessitats i ser capaç d'articular els canvis necessaris per donar resposta a allò que és necessari en el moment actual. No és un exercici exclusivament de mercat, d'oferta i de demanda, sinó de constitució d'una nova societat en què tinguin cabuda totes les persones. Ha de partir de les aspiracions de la societat, que per descomptat no estan exemptes de contradiccions, de necessitat de pactes i de riscos que cal assumir.

Com hem vist, la decisió de l'adult per començar un procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura està envoltada d'unes condicions socials i parteix d'una trajectòria vital que sovint significa una aventura personal que demana un coratge addicional.

D'aquesta manera, ens podem trobar davant de persones que pensen que l'alfabetització pot aportar poca cosa a la seva vida i a la dels seus. En alguns casos, les persones comencen l'alfabetització més per la pressió externa que no pas per una necessitat pròpia. També tenim a l'altre extrem les persones que confien que el procés els donarà resultats immediats i de vegades per sobre de les seves possibilitats. Cal avaluar les expectatives dels aprenents perquè actuen com a factor d'impuls o d'alentiment de l'aprenentatge.

Els reptes de la societat de les properes dècades seran necessàriament diferents dels actuals o els que hem viscut en el anys anteriors, i en certa manera serà necessari trencar motllos i buscar solucions imaginatives i que responguin amb eficàcia. Al nostre entendre, el que hem après en aquestes darreres dècades és un capital d'aportacions que no podem deixar perdre, no com a coneixement acumulat per repetir-ho o per dosificar-ho i fer-ne un ús com de càpsules administrables. Els aprenentatges ens han de ser útils per obrir perspectives, per conservar la diversitat i per aconseguir unes condicions mínimes satisfactòries per a tothom.

1.5. El context i les relacions ens els àmbits de treball

Hem de treballar alguns elements que analitzen l'aprenentatge en funció de les característiques de subjecte, i també dels continguts; ara ho farem respecte del context sociocultural en què prendrà cos l'educació.

La pràctica de l'educació amb persones adultes implica apropar-se a aquest context en totes les seves dimensions. Per això, diferents autors han insistit en mètodes d'anàlisi o de lectura de la realitat, del context o del medi. També l'educació en alguns moments obvia aquests elements i intenta entendre el procés educatiu com un seguit de tècniques quasi independents del context. Aquesta aproximació més tècnica també ha de cercar variants que ajustin el procés, davant de l'evidència que allò que és útil en una situació esdevé inútil en una altra.

Entenem la pràctica educativa des del model de l'ecopedagogia (Gutiérrez i Prado, 2003), que recupera una relació equilibrada entre totes les parts que intervenen en el procés educatiu, i s'entén el procés educatiu com un element en relació amb la natura i la societat. Aquesta perspectiva no ignora els elements tècnics que, sens dubte, són de gran importància, però intenta situar l'aprenentatge en un context que s'ajusti a una realitat que entenem dinàmica i complexa. Així, qualsevol objecte aïllat resta sense sentit. I un objecte en si és el conjunt de xarxes de relacions que estableix amb el medi, amb el context en què s'insereix i el que li dona sentit i significació" (Moraes, 2008). La pràctica de la pedagogia és doncs, com diria Candida Moraes, un dels elements que ordeix la trama de la vida.

Cada moment de la pràctica educativa significa entendre on ens situem i a on volem anar, però no des d'una perspectiva personal i aïllada que ens podria portar a un autisme pedagògic, sinó des d'una lectura compartida amb l'educand en primer lloc i amb l'entorn social. La manca d'aquesta lectura oberta, el model de l'oferta i la demanda, les certituds pedagògiques inamovibles ens porten a un carreró sense sortida en moltes experiències d'educació d'adults.

En els següents apartats faré una aproximació a dos contextos d'educació que es podrien considerar marginals, i per això poc significatius per a l'educació d'adults en general. Entenc que és al contrari, exposar-te a contextos en què la tensió educativa i les relacions que mobilitza estan a flor de pell redueix el marge de desviació i fa que l'educació s'hagi d'ajustar més a allò que és realment útil i necessari. En aquests contextos, si no es produeix aquest vincle es trenca fàcilment la possibilitat de continuar el procés educatiu. En altres situacions hi ha elements externs que en desvien l'atenció, especialment el sistema de recompenses en forma d'acreditacions, de requisit previ per o dels beneficis conseqüents. Entenem que una mirada atenta als contextos que ara presentem ens aportarà informació sobre alguns dels elements bàsics que orienten el procés educatiu més enllà del que es declara formalment.

La comunitat gitana ha mantingut un sistema d'organització social propi fins a fa molt poc, i ha viscut en un entorn cultural propi i original que donava resposta eficaç a les persones d'aquesta ètnia. El treball educatiu amb la comunitat gitana pot rebre, d'entrada, l'aportació de múltiples aspectes que arriben a l'educació com un material valuós.

Les persones que estan a la presó han perdut un pols amb la vida, amb elles mateixos, amb la societat. L'educació pot ser per a elles *una finestra al món*, entenent aquest com un món en llibertat i en harmonia; qualsevol altra cosa resultarà poc atraient per a elles. Malgrat aquesta situació opressiva, limitada, tensa, l'educació que s'hi pot practicar pot aportar aprenentatges de relleu per als educadors.

No pretenem fer una anàlisi exhaustiva del contextos, dels àmbits de treball, sinó una aproximació que ens situï en la complexitat de la pràctica educativa i ens orienti respecte del treball educatiu amb joves i adults.

1.5.1. El cas de l'educació amb la comunitat gitana

No es pot entendre la situació actual de l'educació de les gitanes i els gitanos si no es fa una mirada a la trajectòria històrica d'aquesta comunitat en el nostre context. L'anàlisi de la trajectòria històrica de la comunitat gitana introdueix elements que es remetent també a episodis de marginació, persecució i repressió exercida sobre aquesta comunitat. Però també en la seva trajectòria han nascut uns valors, unes pràctiques que també han fet una contribució per al bé del propi grup i de la vida col·lectiva.

Sovint, les ciències socials posen l'accent només en els dèficits i això ens fa arribar a un punt sense sortida. No es tracta només de veure el que no es té, sinó el que es té i el que es pot tenir. El més important és gaudir d'allò que vivim i preparar-nos per viure el que vindrà. Malgrat que la situació econòmica o de recursos materials pugui ser precària, hem vist que gitanos i gitanes gaudien de les relacions amb els seus, dels recursos que aconseguien amb mitjans propis i imaginatius, i així aconseguien viure la seva quotidianitat amb normalitat i en molts casos amb energia i serenor.

L'educació com a element aïllat pot fer poc per millorar les condicions de vida. Teresa San Román (1976) destacava que l'element que introdueix un canvi més important en les condicions de vida és una millora en la situació de l'habitatge. L'educació és un instrument de primer ordre si acompanya un procés de transformació, si forma part d'una voluntat personal i col·lectiva de buscar una millora.

Identifiquem, per tant, dos elements nuclears per decidir quina educació és necessària per a joves i adults: una lectura de quin és el moment actual i una definició d'on pretenem arribar. Hem de fer una lectura tot intentant no deixar-nos condicionar pels fantasmes del passat, per les inèrcies del present, ni pels miratges del futur. Ens cal una lectura que sigui capaç d'aprofitar un patrimoni personal i col·lectiu que, per més que no sigui valorat per la societat globalitzada, majoritària, hegemònica, no deixa d'existir. Una lectura que no practiqui la política de l'estruç respecte a les pròpies limitacions o inconveniències. Tan important com això és definir els punts d'arribada sense autolimitar-nos, sense renunciar a res, buscant allò que és possible en el present i en el futur proper.

Aquí és on una mirada nova, però al mateix temps que entronqui amb la saviesa antiga dels pobles, ens pot donar un impuls decisiu. Avui entenem que l'educació no acaba en l'escola infantil. Sabem que l'educació pot ser una eina de primer ordre al llarg de tota la vida. I això enllaça amb la pràctica dels pobles on les persones eren acompanyades pel saber col·lectiu

en la salut i en la malaltia, en la feina i en el lleure, en l'àmbit personal i en el col·lectiu, per a les dones i per als homes.

L'educació de persones adultes l'hem d'entendre com una aportació significativa, útil, que ajuda a recrear el coneixement de manera que aquest ens ajudi a progressar. Perquè això succeeixi, cal alliberar-se d'estereotips i buscar l'aportació més adequada en cada moment. Per exemple, cal pensar amb coratge com enfrontar-se a un món del treball canviant, a unes relacions familiars i de l'entorn personal cada vegada més diverses i plurals, a una societat complexa i a una situació plena d'incerteses. El bagatge amb el qual partim no és gens menyspreable. Un poble que ha sabut sobreviure a dificultats molt notables ha d'aprendre d'aquestes situacions i encarar el futur a partir d'aquests aprenentatges.

L'educació de joves i adults té l'avantatge de ser un conjunt de propostes molt diverses. Es tracta de buscar allò que cada persona, cada grup necessita; per tant, es necessitarà un treball important d'orientació per a les persones i per als col·lectius.

En aquest apartat estudiarem alguns elements significatius a partir de les experiències educatives i de la recerca amb joves i adults de col·lectius gitanos. Partirem especialment de les experiències amb col·lectius gitanos que tenen unes pautes culturals més tradicionals. Veurem en quines condicions l'educació pot incidir en la millora de les condicions de vida i en la confluència cultural i social. La institució escolar i l'estructura social i els hàbits de conducta han d'estar necessàriament en contacte: de vegades en sincronia, altres en oposició, altres en paral·lel, però sempre amb un impacte important en els aprenentatges i el desenvolupament que l'educació és capaç de impulsar.

Xoc entre cultures. Necessitat de diàleg

Diferents estudis realitzats als anys 90 (Fernández, 2000 ; Alert, Cortes i Marzo, 1999) mostren que la cultura gitana tradicional veu l'escola amb un cert recel. De la mateixa manera, s'observa com els nivells d'absentisme o d'abandonament de les experiències educatives amb joves i adults gitanos són superiors als del conjunt de la població. On es troba el conflicte, el punt de dissonància? Són diversos els elements que hi entren en joc: la cultura gitana tradicional no té espais formals d'educació i l'escola és percebuda com a quelcom extern. Això no vol dir que no hi hagi per a ells elements interessants a l'escola, però hi ha una mirada crítica, sobre allò que aquesta pot oferir. I això fa que s'estableixi una distància que es pot traduir fàcilment en ruptura, tant si el conflicte es produeix el a l'interior de l'escola com si hi ha altres elements fora que hi rivalitzen i són més atractius. En contra del que es pensa des de la societat no gitana, els gitanos no tenen una posició de rebuig frontal, de voluntat d'aïllament. No estan en contra de l'educació formal, però tampoc es considera com a quelcom propi, en ocasions la consideren favorable i en altres pensen que els pot perjudicar. Es manté una posició crítica respecte de l'escola que pot ser considerada com a raonable atesa la història d'aquesta comunitat, però que no és la posició que l'escola espera de l'educand i el seu entorn. La institució escolar demana una adhesió quasi total. Quan s'inicia una nova activitat educativa sovint es parteix de admetre el seu component de benefici per a l'educand i s'espera que aquest combregui amb les seves maneres de fer pràcticament al cent per cent.

No obstant això, en el cas de la comunitat gitana tradicional fem referència a sistemes culturals diferents que es relacionen però que actuen amb criteris de vegades divergents o oposats. Bernard Leblond (1989, 79), en parlar de la comunitat gitana, destaca el *preu i el valor de la diferència*. Manifesta que el preu que s'ha pagat per mantenir aquesta diferència ha estat alt per a la comunitat gitana, però també ha permès conservar valors, estructures, formes de viure que han permès la supervivència d'una cultura i un poble assetjat durant segles per les lleis i la societat majoritària. El resultat que apreciem en l'educació i especialment en l'educació d'adults res té a veure amb una imatge romàntica que idealitzi aquest procés, sinó que ens remet a una realitat crua i complexa. Una situació, en especial la de la comunitat gitana menys acomodada, que de vegades no deixa veure un interessant món social i cultural, i tot el que des d'ells se'ns ha aportat i se'ns aporta. Hi ha elements molt valuosos per als propis gitanos i per a la societat majoritària que no es poden ignorar. Teresa San Román (1978), tant en el seu llibre *Vecinos gitanos* com en altres publicacions, i a partir d'un acurat estudi antropològic, descriu els elements més destacables de la seva cultura, un conjunt d'elements que abasta des de l'estructura de relacions en el nucli familiar a l'administració de la justícia, passant pel treball, la relació amb els no gitanos o el sistema de valors. Altres autors com Juan de Dios Ramírez Heredia, Jean Pierre Liegeois, Tomás Calvo, Gómez Alfaro, Bernard le Blond, Francesc Botey i Carme Méndez, entre altres, han descrit diferents processos relacionats amb les seves expressions, la llengua o la religiositat que, sens dubte, també els ha aportat beneficis importants. Alguns d'aquests elements que han fet possible la supervivència de la comunitat gitana i els seus trets d'identitat també tenen les seves contrapartides, com assenyalava la mateixa Teresa Sant Román (1994) en el llibre *La diferència inquietant*. En aquesta cruïlla de contradiccions, conflictes i resistències, però també d'aportacions, possibilitats i interaccions enriquidores, es troba l'escola. Sovint vista amb recel, amb distància per alguns gitanos, especialment els que viuen en entorns més tradicionals, però vista com a alternativa i esperança per altres.

En aquest marc de treball, el que ens trobem en les experiències educatives quotidianes d'educació amb joves i adults gitanos és que formalment no qüestionen l'autoritat de l'educador, la reconeixen i la respecten en el seu àmbit d'acció, l'escola. Així com la família gitana té un ordre social amb les seves jerarquies, també reconeixen aquest ordre a l'escola, però el tracte és de tu a tu. I sovint ens trobem que el seu comportament no correspon al que s'espera que tingui un *bon escolar*, sempre hi ha una opció de desconnexió que troba una acollida en el seu sistema de referència cultural. La qüestió es si els aporta alguna cosa de vàlua o no. En cas afirmatiu pot haver-hi una adhesió entusiasta, però en cas contrari es pot donar una ruptura. També és habitual una situació que podríem anomenar d'*entente cordiale* si ells tenen quelcom a guanyar amb la seva adhesió a l'activitat educativa i pensen que l'escola també necessita/desitja la seva concurrència. En aquesta situació es negocien elements de l'organització, continguts o espais.

Aquesta posició respecte de l'educació formal condiona el dia a dia de l'educació i es pot prendre la posició de dir *l'escola és com és, igual per a tothom*. El resultat d'aquest plantejament és que molts gitanos abandonin els entorns culturals als quals fem referència. L'altra opció és intentar un diàleg, però perquè aquest es produeixi és necessari que els homes i les dones gitanos entenguin el que l'educació els pot aportar i, simultàniament, que els educadors i les educadores entenguem allò que l'escola els pot aportar sense que

necessàriament suposi una assimilació total i agressiva. Cal entendre el marc de relacions entre els gitanos i la comunitat no gitana i el que aquesta representa per a ells i elles.

El diàleg és una condició necessària en aquest context intercultural i perquè aquest es produeixi haurem de treballar aspectes molt diferents, el primer dels quals és el llenguatge. Malgrat que en aquest cas les dues comunitats parlem la mateixa llengua, els referents dels uns i els altres són molt diferents. Qüestions tan quotidianes per a la comunitat gitana com l'alimentació, el treball, les relacions en el nucli familiar o els horaris poden ser difícils d'imaginar per part de l'educador. I les activitats i continguts que es proposen des de l'educació poden ser aliens a la vida i les expectatives de les persones de la comunitat. La segona qüestió és el sistema de valors. La tercera, la conciliació entre els hàbits de vida de la comunitat i els ritmes educatius, i per últim les metes que vol assolir l'educació. El diàleg implica també la possibilitat de negociar les condicions, els continguts, la metodologia i l'organització de la situació de l'aprenentatge.

Dintre i fora. Relacions de poder

El que estem plantejant és que la relació entre els gitanos i l'educació no sigui una relació ni d'imposició, ni d'aprofitament per cap de les parts que hi intervenen. Establir un equilibri entre aquestes relacions implica un treball de proximitat, no només amb les persones que participen directament en la formació sinó també amb el conjunt de la comunitat.

Partim d'una situació d'autosuficiència per part de la comunitat gitana que, durant segles, ha trobat les estratègies per sobreviure amb, al marge o contra els no gitanos (Teresa San Román, 1994). Partim d'una situació en què perviuen, de forma conscient o inconscient, tendències xenòfobes, assimilacionistes o segregadores.

Aquest joc de dintre-fora que pivota tant entre les diferents parts de la societat repercuteix en l'educació. No és, com es voldria presentar des d'una òptica segregadora, un joc de "no volem l'escola", és un joc de poder. I en aquesta relació, un dels elements que normalment desconsiderem, perquè pensem que el tenim al nostre favor pren part de manera més crítica i activa del que estem acostumats a treballar. L'entorn social (especialment la família extensa i les amistats més properes) i cultural actua com a contrapoder. Amb un element en contra, la comunicació no es dona de forma oberta i explícita, sinó a través de gestos: *avui no puc venir a classe, jo, això no ho sé fer, he de sortir d'hora de la sessió educativa, avui ve amb mi el meu fill, li he dit al meu germà que vingui amb mi a escola, jo no puc fer això perquè estic de dol, a mi em fa "lache" fer allò, el meu marit no ve perquè està malalt...* El missatge que es transmet amb aquests o altres gestos o raonaments cal interpretar-lo en el context del que estem parlant. Però si ens quedem només amb aquesta lectura tampoc estem completant la dinàmica que ha d'afavorir el seu desenvolupament, la seva educació. De vegades, arribats en aquest punt, es poden sentir arguments com: *ells no volen l'educació, no els interessa, no respecten les normes, no tenen disciplina, és la seva cultura, tenen les seves raons i nosaltres no hi podem fer res...*

L'experiència desenvolupada durant 12 anys al barri de La Perona de la ciutat de Barcelona (Marzo, 1991) i la del programa Onyar-Est a la ciutat de Girona era que cada dia la demanda de formació era més àmplia i abastava nous camps de formació. Allò que feia

possible aquesta expansió era el contrast de posicionaments. No s'acceptaven de forma acrítica ni els arguments dels gitanos i gitanes, ni l'estructura o les propostes que es feien des de les institucions educatives convencionals. Cal establir un *feed-back*, que no serà mai possible si no hi ha una voluntat de comprendre els arguments de cadascuna de les parts. Com a resultat d'aquesta interacció oberta i crítica neixen les propostes i les condicions de realització que són realment possibles en cada moment

Mirada expectant. Objectius de l'educació: trencar motllos

Hem vist que els paràmetres culturals dels homes i les dones gitanos tenen una dimensió pròpia. La pregunta és: què pot aportar l'educació a la seva vida quotidiana? L'argument que sense educació bàsica, la vida es fa més difícil sovint es contradiu per l'experiència del dia a dia, ja que, segons quina educació, aporta poca cosa per a la millora de la seva situació, sovint amb necessitats imperioses. Allò que molts d'ells consideren bàsic, com les relacions familiars, les dinàmiques que permeten la subsistència o la vivència social poc tenen a veure amb els instruments culturals més prestigiats. Han après a sobreviure en els límits d'aquesta cultura majoritària, aprofitant el que els és més accessible o més fàcil d'aconseguir.

Un altre motiu seria la necessitat de tenir una certificació indispensable per a la subsistència. Aquesta és una de les vies de treball en què s'està tenint un cert èxit, especialment amb joves que veuen en la formació professional un atractiu que no té la formació bàsica (Fundación Secretariado Gitano, 2009). No obstant això, a moltes altres persones de la comunitat gitana la formació professional no els atrau, perquè les seves pràctiques de subsistència estan molt lligades a oficis no qualificats. N'hi ha molts que sí que tenen un al·licient en la formació mínima per a l'obtenció del permís de conducció. Per a la vida dels gitanos, els recursos que els permeten desplaçar-se han estat sempre una prioritat, segurament perquè, a més de ser important per a les feines que els permeten subsistir, la relació dels gitanos amb *el viatge* és molt peculiar.

Per als gitanos i gitanes, hi ha sabers més indispensables que els coneixements de la lectura i l'escriptura. Per al gitano o la gitana adults és evident que saber llegir i escriure és quelcom bàsic en la societat actual, però tenen estratègies prou desenvolupades com per poder viure amb uns rudiments mínims o quasi inexistents de lectura i escriptura. La cultura en què es mouen habitualment és una cultura oral, però entre els joves gitanos que tenen un mínim de formació hi ha un interès per la formació professional, ja que entenen que els pot permetre l'accés a una ocupació que considerin interessant.

L'educació ha de ser un instrument útil per aconseguir enfrontar-se a una situació en què un nombre important de joves i adults viuen d'un treball precari i en el llindar de la pobresa. Perquè aquesta tasca agafi embranzida, però, cal rescatar i potenciar a l'espai educatiu elements que ells no veuen a l'escola, com ara la creativitat, el saber fer d'un poble, la pròpia llengua, una expressió original, la resposta als reptes actuals que té la preservació de la identitat pròpia.

Sembla que no ens adonem, com a societat majoritària, que tenim una pràctica social que contribueix a fer més rica la diversitat de registres cultural i social. Una educació

uniformadora, a més d'excloure a la minoria, priva al conjunt de la població dels beneficis d'una vida cultural i social diversa.

L'educació ha de contribuir a la millora de la situació i per això cal la implicació de tots els agents que hi intervenen: en primer lloc dels educadors, però també dels educands. En aquest procés, l'entorn social té un paper decisiu i per tant és necessari trobar les propostes que donaran resposta als problemes actuals, pactar les condicions i donar el suport tant des de l'entorn més proper com des de totes les instàncies del marc social i institucional.

La pràctica educativa amb gitanos i gitanes adults és, en ocasions, una experiència de fracàs. A més, les dades sociològiques reforcen aquest argument; així, el 8,7% són analfabets, la proporció de població gitana entre 18-24 anys que no estudia ni es forma és del 90,9% i la proporció de gitanos que tenen estudis postobligatoris és del 2,6 (Dirección General de Servicios para la Familia y la Infancia, 2011). Hem escoltat arguments que diuen "no els interessa l'educació", però succeeix que la força de la seva identitat cultural, en molts casos, els permet distanciar-se d'allò que consideren que els apropa a una societat que no va amb el seu estil de vida. No parlem d'una situació idíl·lica ni molt menys, de vegades l'encerten en la seva elecció i d'altres no. De vegades mantenen elements que els reforcen i de vegades cauen en paranys, però el qüestionament que ells fan a l'educació és estimulants i impulsa la creativitat pedagògica per buscar allò que pugui impulsar aprenentatges significatius i amb sentit.

Malauradament, moltes experiències es queden a mig camí: per exemple, el 47,8% de les mares i pares gitanos afirmen voler que els seus fills i filles finalitzin els estudis universitaris, davant del 88,3% de les mares i pares de la societat en general. Els gitanos abandonen l'escola perquè no hi troben interès i l'escola no s'acosta als gitanos perquè ells no mostren interès ni respecte als seus plantejaments. És una mena de bucle amb uns resultats gens engrescadors.

Una altra reacció és el fenomen que hem anomenat de la polarització (Alert, Cortes i Marzo, 1999), que consisteix a acabar fent activitats formatives en què la major part dels participants són gitanos i disminuir progressivament el nombre de gitanos de les experiències que són mixtes. No hi ha una normativa o una intencionalitat predeterminada perquè això sigui així, però la dinàmica social fa que aquest sigui el resultat.

En tot cas, les experiències amb grups de gitanes i gitanos el que sí que demostren és la seva voluntat d'aprendre. En els anys 80 nosaltres vam anomenar els nostres materials per a l'alfabetització *Volem aprendre*, tot emfatitzant un desig però també una intenció que detectàvem en la nostra experiència al barri de La Perona (Marzo, 1991). Aquesta mateixa voluntat la tenim en experiències com Granada, Saragossa, Sabadell, Osca i Valladolid.

1.5.2. L'educació en el medi penitenciari

Existeix un debat important sobre les finalitats de la presó (Garrido y Redondo, 1992): si bé inicialment només es contemplaven les finalitats punitives o retributives, a partir de la meitat del segle XX van anar agafant força concepcions que plantegen les de rehabilitació o reinserció.

No tothom reconeix, però, el centre penitenciari com a lloc per a la reinserció de la persona i la superació de les dificultats de relació i de convivència. Tenim en un extrem els qui pensen que la privació de llibertat, i la institució penitenciària, ja de per si tenen una influència negativa en la persona i que, per tant, pensar en rehabilitació és amagar la realitat. O també els qui pensen que la presó és purament el càstig merescut per una conducta punible, i que això ja té en si mateix un efecte dissuasiu. Per a aquest grup que pensa que el delinqüent té el que es mereix, algunes de les mesures anomenades rehabilitadores només atenuen l'efecte del càstig i per tant invaliden els seus efectes.

El nostre marc legal preveu els dos blocs de funcions per a la presó: les de contenció i les de resocialització. En el moment actual, l'objectiu de la presó és el d'aconseguir que allò que ha estat una disfunció, un fracàs, un conflicte o una agressió pugui esdevenir progressivament quelcom assimilable personalment i socialment. Es tracta d'un objectiu ambiciós i a vegades realitzable només en parts, que ha de conviure amb la tasca de contenció que és necessària en ocasions per preservar les persones i la pròpia societat.

Nosaltres entenem l'educació a les presons com una eina que pot contribuir a la reinserció. Entenem que l'educació té com a objectiu general el creixement de la persona que s'educa. Una educació ha de ser un camí efectiu cap a la llibertat, reconegut per la persona reclusa i per la societat. La nostra observació i experimentació de la pràctica educativa en el medi penitenciari ens porta a pensar, a més, que l'educació no compleix només uns objectius de cara al postinternament. L'educació té un paper en el dia a dia de la vida dels reclusos. I incidint en aquesta quotidianitat és com es pot treballar amb objectius de desenvolupament, de reforçament d'aspectes positius i de coneixement significatiu i valuós.

Però es pot educar a les presons?

Per a molts serà difícil reconèixer el paper educador a la presó, ja que aquesta sempre suposa una ruptura, segregació i separació respecte del món que envolta el reclus. I difícilment podem educar si no connectem amb els aspectes positius de l'entorn i amb les vivències més ben valorades del passat, per tal de projectar els resultats cap a un futur i per superar els conflictes que han abocat la persona a la privació de llibertat.

El sistema penitenciari, mitjançant l'activitat socioeducativa, té uns reptes importants. Canet i Colom (2000) plantegen que la privació de llibertat té un cost molt alt: la deshumanització i la cosificació. I això fa que l'educador en certa manera estigui treballant en contra del que és inherent a la institució. Reconeixent la necessitat de contenció, un cop situats en la institució penitenciària, el pres només mira cap a la llibertat, cap a després de la presó i aquest perspectiva no és l'òptima per a la tasca de reflexió i de reelaboració que necessita l'educació.

Parlem del treball socioeducatiu com una activitat que va més enllà de l'adquisició d'unes destreses específiques i que incideix en unes competències que entronquen amb interessos vitals dels interns i amb les necessitats socials. També hi ha un component d'opció personal que l'educació no pot obviar ni manipular. En essència, l'aprenentatge es decideix en l'interior de cada persona, es dona perquè hi ha una voluntat i una decisió per aprendre. Cal, per tant, una educació consentida i que treballi en profunditat des de l'experiència de cada

persona, tot mobilitzant els ressorts que afavoreixen el seu desenvolupament i una acció positiva en el seu entorn.

El disseny de les accions educatives caldrà que parteixi de la lectura de la realitat de l'intern, de la seva quotidianitat, per tal que permeti assenyalar uns horitzons més aproximats a les seves expectatives i aspiracions personals, i que alhora treballin les seves mancances i dificultats socials, personals i interpersonals.

La funció de l'educació és la de preparació per a la inserció, la de superació de les dificultats personals i de les barreres socials que impedeixen un accés normalitzat a allò que cada ciutadà necessita. Tenim dades de relleu que ens fan pensar que la formació incideix positivament en el sentit que ara apuntem, com les presentades recentment en l'estudi *La inserció laboral dels exinterns dels centres penitenciaris de Catalunya*, en què es veia que les persones que havien participat en cursos de formació tenien una millor inserció laboral i la qualitat dels treballs que tenien eren de major estabilitat que la dels reclusos que no havien seguit cursos de formació i obtenien treball (De Alós-Moner, Esteban, Jódar, Miguélez, Alcaide i López, 2011). Aquests resultats porten als autors a veure quines són les característiques de cada grup i observen que les persones que segueixen cursos de formació són els que tenen un baix nivell de qualificació, en canvi els que ja tenen un bon nivell de qualificació no participen en les activitats formatives de la presó.

Si volem ser fidels al nostres objectius socials, cal dissenyar entorns, dintre i fora de la presó, que possibilitin unes condicions de vida adients per fer efectiva la incorporació al món del treball i a les activitats socials. L'educació contribueix a donar als interns, des de la mateixa institució penal, uns instruments i uns recursos personals que els fan més aptes per afrontar per si mateixos la sortida normalitzada.

Les condicions per a una educació a la presó

Pensar una educació en el medi penitenciari significa saber amb quin model ens hem de situar. Podríem agrupar els diversos models en tres grups (Marzo i Balagué, 1993).

El model clàssic s'articula a l'entorn de la imposició d'un càstig proporcional al delictes: "s'ha de procurar que el criminal rebí més dolor provinent del càstig derivat de la comissió del delictes...". Es busca així retornar el mal causat pel delinqüent a la societat, i fonamentalment, intimidar-lo perquè no torni a delinquir, així com intimidar la resta dels membres de la societat a fi que escarmentessin en la pell aliena i no tinguessin desitjos de violar la llei" (Ayerbe, 1991).

El segon posicionament respon a una perspectiva terapèutica o curativa. Té com a finalitat la de recuperar i rehabilitar socialment els delinqüents. Considera que és en el propi subjecte on es troben les causes que han provocat les perturbacions i les conductes inadaptades, que alhora són qualificades com a patològiques. Aquestes conductes s'han de diagnosticar i classificar per poder realitzar, conseqüentment, un tractament efectiu.

El tercer model propugna un enfocament educatiu inscrit en el treball social i comunitari. Partint només de l'individu com a ésser problemàtic, només s'aborda una de les parts del problema: cal un treball preventiu i comunitari. L'educació pot actuar abans, durant i

després del període de privació de llibertat. Educar suposa conèixer, analitzar i avaluar el conjunt de necessitats del subjecte i el marc social de relacions o conflictes en què es troba. El procés de socialització implica un procés de l'interior que es coneix i es reconeix, i això li permet de relacionar-se amb els altres, relacionar-se amb la societat, conèixer les normes, valors i recursos del seu entorn. L'educació intenta oferir-li instruments i eines per enriquir la seva formació personal i professional.

Partint d'aquesta línia de treball, Jaume Funes (1992) destaca quatre principis bàsics adients per a qualsevol reinserció :

- Cap actuació ha de ser segregant, és a dir, no ha d'afegir una segregació específica a la que ja té el propi subjecte. Difícilment, l'allunyament, l'aïllament en llocs tancats, les definicions estigmatitzants, etc., seran útils per a persones amb dificultats d'integració social.
- L'actuació no ha de ser totalment i exclusivament dirigida al col·lectiu que pateix la dificultat. La intervenció adreçada només *per a* i *entre* els que han estat catalogats per una dificultat, genera sempre, junt als possibles efectes positius, consolidació de l'autoidentificació amb el problema, consolidació i contagi de conductes, segregació, etc.
- Qualsevol projecte, qualsevol programa d'intervenció ha d'estar circumscrit a un espai concret. No es tracta d'incorporar a la societat en abstracte, sinó de fer que la persona es senti, com a mínim parcialment, membre d'algun grup social, d'alguna petita comunitat. El programa ha d'estar dissenyat en funció d'aquesta comunitat. Ha d'utilitzar, per tant, els recursos i els serveis que existeixin en aquell territori i tenint en compte la seva idiosincràsia.
- Les intervencions de socialització han de plantejar-se sempre com a comunitàries, és a dir buscant la participació activa de la comunitat humana on s'actua; buscant la participació de la majoria dels agents i treballadors socials que actuen sobre el territori.

Els tres models que hem enunciat encara són molt presents en la realitat de la presó avui i també en la manera de pensar-la des del conjunt de la societat. Malgrat les dades que posseïm, que mostren que la duresa del càstig no elimina el delictes, es continua considerant que el càstig és l'element bàsic de reacció de la societat davant del fet que considera delictiu. Davant de situacions que, sens dubte, són socialment traumàtiques, la reacció més habitual és dipositar la responsabilitat en el delinqüent fent força en l'argument del seu caràcter amoral, de desviació o de trastorn.

Les experiències educatives en els darrers anys a les presons i la recerca apunten a una altra manera d'empendre la tasca educativa, més propera al model social o comunitari. La primera consideració és incidir en la necessitat de trobar alternatives a la presó per a molts dels casos que avui no tenen una altra opció que la presó. Posteriorment, cal fer un treball a la presó que no parteix de la consideració d'un delictes o d'una patologia, sinó d'una persona, que ha de ser considerada en tota la seva globalitat i integritat.

Aquesta posició no pren partit pel pres en contra de la societat ni a la inversa, sinó que considera el reclus part de la societat, i la resocialització implica moviments de tot el conjunt. Són aquests moviments d'un entorn considerat com un conjunt de relacions ecosistèmiques els que donaran la resolució òptima de la problemàtica, tot incidint sobre temes com tenir cura de les víctimes, reconèixer els errors, les dificultats, les mancances dels processos i la recerca d'una alternativa.

Alguns elements que s'han de tenir en compte per a la pràctica educativa són aquests principis que poden aportar una orientació inicial.

- La identitat de cada una de les persones que hi participen. Una identitat no configurada només en funció del delictes o d'algunes de les causes que l'acompanyen, sinó en funció de les opcions que la persona vol fer en els processos de relació amb els grups socials i culturals. Aquesta identitat es configura al llarg de la seva trajectòria i història personal, i té com a base les seves peculiaritats psicològiques, ambientals i socials, el món relacional i social on viu, i els hàbits, normes i regles de la seva comunitat. No obstant això, la construcció de la identitat és dinàmica i l'educació també pot fer una aportació rellevant per tal que enforteixin aquells trets identitaris positius que els permetran refer la seva trajectòria vital.
- El *feed-back* permanent entre la comunitat i la persona fa que els aprenentatges i la incorporació a la societat sigui més efectiva, i més o menys gratificant tant per a la persona com per a l'entorn.
- L'estada a la presó, a la vegada, comporta per als interns una sèrie de vivències, hàbits i coneixements que són també una referència indispensable per molt que siguin rutinaris o opressius.
- Cal conèixer el marc de treball dels interns i fugir d'accions segregacionistes, punitives, aïlladores i estigmatitzants, que no serien més que reproductores de la mateixa situació que es pretén superar, i s'ha d'incidir en totes aquelles accions que afavoreixin una millor adequació a la realitat del seu autoconcepte, un millor coneixement dels altres, del seu grup i de la seva comunitat.
- L'intern, quan surti de la presó, haurà de viure en un entorn social amb una realitat i unes característiques pròpies; per tant, no es tracta només de treballar amb els interns, considerant-los com l'únic element problemàtic, sinó des d'una concepció integradora i ecosistèmica, tenir en compte tots aquells recursos i serveis que pugui oferir la comunitat, alhora que comptar amb la col·laboració i participació dels agents i treballadors socials que es trobin dins el territori, des d'una perspectiva activa i dinamitzadora. També caldrà incidir en aquelles preconcepcions, idees i actituds menyspreadores i pejoratives de la comunitat vers l'intern, que subjectivitzen el problema real i obstaculitzen i impedeixen la progressiva inserció dels interns com a membres actius dins la societat.

- La socialització s'ha de veure i entendre com un procés interactiu entre l'intern, els professionals i els agents socials i comunitaris.
- Hem observat una actitud de dependència respecte dels altres (familiars, amics, treballadors socials, etc.) que pot ser fruit d'una falta de maduresa o també un efecte secundari de la pròpia institució penitenciària.

Al quadre següent presentem un exemple de la recerca sobre els itineraris personals al voltant de la formació. Inclou també elements d'anàlisi del marc, com algunes orientacions a partir de les quals cal treballar per desenvolupar de forma plena l'itinerari personal (Marzo i Balagué, 1993)

Itinerari de Formació i de Desenvolupament

SUBJECTE I MEDI SOCIAL DE PROCEDÈNCIA	
Edat	30 anys
Lloc procedència	El Aaiún (Sàhara)
Itinerari residències	El Aaiún-Soria-Alfaro-(Logroño)-Santurce-(Bilbao)-Barcelona
Genograma familiar	Relacions familiars molt conflictives, tant amb la família paterna com amb la pròpia. El seu marit està a la presó.
Observacions sobre els vincles familiars	Desarrelament família paterna molt fort.
Observacions	Família del marit i ell molt vinculats al món de la delinqüència.
Problemàtiques personals	Agressivitat com a conducta defensiva i distanciament.
Nivell socioeconòmic	Baix
Itinerari estudis realitzats	Fins a 7è EGB
Motiu sortida escola	Tenir cura d'una germana més petita
Grau assolit	Estudis primaris incomplets
Observacions	Internada des dels 7 als 12 anys i mig, vivència traumàtica.
Itinerari de les professions	Neteja de cases Perruqueria
Identificació amb les	No li agradaven

professions	
Interessos laborals	Cap en especial
Recursos per cercar feina	Amistats
Observacions	Va treballar dels 13 als 14 anys. A partir dels 15 anys s'introdueix en el món de la delinqüència.
Característiques relacions interpersonals	No té un cercle d'amistats pròpies, sempre amb les del seu marit
Participació social	Cap
Recursos per a l'enriquiment personal	Cap en especial
Observacions	Les relacions socials giren al voltant de la família del seu marit
ENTORN PENITENCIARI : Activitats que ha realitzat i/o realitza:	
FB BUP Accés Universitat	Certificat i Graduat escolar, 3r de BUP
F. Professional	1r FP Administratiu
F. Ocupacional	Curs Perruqueria-Estètica
Tallers Productius	----
Socioculturals i/o lleure	Ràdio-Vídeo-Revista-Teatre Macramé-Esport Escriptura
Observacions	Des que és a la presó s'ha iniciat en el món de la literatura i l'escriptura.
Consideracions sobre l'entorn penitenciari	"Parece un colegio y está bien". "Ha cambiado mucho de antes a ahora para bien. Antes no había actividades ni respeto".
-Aportacions de l'entorn penitenciari	Tant els professionals com les internes l'han ajudat molt en el seu procés.
Relacions interpersonals en el medi penitenciari	Ara és "escriptora" i s'ha presentat a concursos de contes: "Me ha dado sabiduría, me ha enseñado mucho, y a conocer la amistad que es muy difícil conseguirla". Ara té relacions molt bones, companyes que s'estima com si fossin germanes. "Aquí he conocido la verdadera amistad".
Itinerari estades a la presó	Reincident (9 vegades), sempre a Wad-Ras. Tots els seus fills han passat per la presó.

Vincles familiars	S'ha separat del seu marit mentre era a la presó; des de fa 2 anys i mig, però, el marit hi oposa resistència.
INSERCIÓ SOCIAL	
Nous interessos arran de l'experiència de la presó	"Querer vivir", "me siento bien cuando no pienso en el ayer".
Objectius personals per a la inserció social	Trobar feina Llogar una casa i tenir-hi els seus fills Pau a la seva vida
Recursos per a la recerca de feina	Demostrar socialment que també serveix "para lo bueno".
Disposició respecte futura capaciació formativa i/o professional	FP Administratiu
Observacions	Donar veus a tothom: família, professors, amics, coneguts... Necessitat i desig vital de donar una altra orientació a la seva vida.

ENTREVISTA RETORN ALS INTERNS

A- SÍNTESE DE LES DADES

Observacions

B- OBJECTIUS PER ALS IFD

Aconseguir una feina

Treballar l'autoconfiança i aconseguir un equilibri personal

Finalitzar els estudis

Desenvolupar l'escriptura

Establir noves relacions d'amistat més enllà de la família i de la presó.

Aconseguir una reestructuració de les relacions familiars que permeti un desenvolupament personal

C- PROPOSTA DE TREBALL

Activitats a curt termini

Utilitzar l'escriptura com a mitjà d'expressió i comunicació i posar-se amb contacte amb gent relacionada amb el món de l'escriptura i la literatura.

Activitats a mig termini	Continuar els estudis, pas a pas.
	Enfortir-se personalment mitjançant una ajuda emocional. Cercar una feina.
	Integrar-se en altres àmbits socials.
Activitats a llarg termini	Combatre els efectes de la presonització. Viure amb els fills.
	Tenir un cercle de relacions personals i comunitàries
	Aconseguir una situació personal òptima i estable.

D'una manera esquemàtica ens introdueix al perfil d'una persona i ens permet enquadrar les seves possibilitats de desenvolupament.

La pràctica educativa a la presó

Fer una activitat educativa a la presó, en termes generals, és molt similar a la que es desenvolupa en qualsevol altre entorn. La situació en el medi penitenciari, que podríem considerar extrema, ens fa veure de forma més nítida, segurament, aspectes que en altres contextos poden passar desapercebuts.

Si observem l'arribada dels interns a les aules trobarem una situació també similar a la que es dona en qualsevol centre de formació. En aquest moment s'avalua on som aquell dia, les mirades, els gestos, les relacions, les informacions del context que en aquest cas són conegudes per tots. L'educació parteix de les relacions i de les condicions que es creen en aquest espai disposat per aprendre. L'educador o l'educadora ha de tenir clar el seu rol, no pot excedir-se, però tampoc té perquè limitar-se a extrems de rigidesa, de distància que dificultarien el procés. Hem vist molts mestres, dones i homes, que juguen admirablement aquest joc.

L'educador coneix els interns, coneix les condicions que provoca el seu entorn, les seves característiques a causa de les drogodependències, les dificultats de contenció, de relació. També les seves possibilitats: les aficions, les qualitats, les relacions. Els interns o internes van a l'aula per aprendre. Aquí entren en joc les metodologies, els recursos, els materials que faran possible que aquest aprenentatge es doni i el que és més important que l'aprenentatge faci la seva aportació al desenvolupament de la persona.

A la presó també tenim les relacions interpersonals molt a prop. Això vol dir que el conflicte, però també la solidaritat, els podem tenir dintre. Cal, per tant, una cura de les relacions.

Educar ha de permetre viure millor en les condicions presents dels presos. I això obliga a perfilar un model de treball coherent i eficaç, és indispensable per aconseguir la millor rendibilització dels esforços. L'educació no resta al marge dels grans coneixements, però els més importants per a ells són els que fan referència a les condicions de llibertat. Malgrat tot es treballa des del present, des del dia a dia.

L'educació ha de ser un instrument que permeti la permeabilitat de la institució penitenciària. Els coneixements amb els que treballem, les relacions que establim, els aprenentatges que desenvolupem fan referència permanentment a dintre i a fora. Aquest és el marc de treball.

L'educador o l'educadora en el medi penitenciari fa un seguiment de cada persona, però també del grup. Hi ha un component d'orientació que és indispensable. Els dubtes, les incerteses, el descrèdit, les angoixes, la por entren en el dia a dia de l'educació, com també l'entusiasme, la força, les competències, les identitats. Educar és treballar amb un *feed-back* d'informacions que arriben per la via de la paraula, dels gestos, de les posicions.

L'acció educativa pot contribuir a fer que la presó no sigui el *forat negre* de la societat. L'entorn social ha d'assimilar que existeix la presó i que les persones que ara són a dins hauran de ser acollides en el moment de la seva llibertat. L'èxit de l'educació a presons passa, per tant, perquè l'entorn social aprengui una nova forma de mirar el delictiu i la rehabilitació

1.6. La pràctica educativa en la vida adulta: apunts per a una metodologia

En el dia a dia de l'activitat educativa es busquen resultats pràctics. Per a l'estudiant, la bona activitat educativa és la que li resol problemes de la seva vida quotidiana. Per al docent és la recerca d'una bona metodologia que necessàriament implica una definició de les formes d'organització. Sovint es pensa que aquesta és la clau que donarà resposta a la seva pràctica diària. Es busca en la metodologia un fil conductor que permeti treballar amb confiança, que doni resposta als problemes que planteja l'alumne i el seu entorn, que conjugui amb les seves idees. De fet, amb freqüència s'atribueix a la metodologia un valor excessiu. A la pràctica, però, en el que fem cada dia, ens trobem tots aquests elements dels que parlem: les expectatives, els resultats, les interaccions, el marc de treball, els desitjos, les emocions, etc. *La resposta metodològica pot ser més* una operació de màrqueting que no pas un ajut real en el procés planificat i una dotació de les eines que han d'ajudar a trobar les respostes. I quan un demana *la metodologia per* també pot passar que vol una *solució fàcil* per a qüestions que són necessàriament complexes.

Entenent la metodologia com el procés de planificació i execució de la pràctica educativa, sense simplificacions ni voluntat d'oferir un producte acabat ni inamovible, tenim moltes aportacions que són en gran mesura interessants per a l'educació en la vida adulta. Pep Aparicio i Juan Batalloso (2008) reclamen la necessitat d'experiències que facin emergir el subjecte en la línia del que diu Maria Zambrano: "l'experiència precedeix tot mètode. Es podria dir que l'experiència és a priori i el mètode a posteriori. Però això només resulta vàlid com una indicació, ja que la verdadera experiència no es pot donar sense la intervenció d'una espècie de mètode". (Aparicio i Batalloso, 2008, 11). La metodologia que reverteix sobre la vida cobra sentit i l'experiència es reconeix sobre els fluxos metodològics que la sustenten.

Qualsevol procés educatiu es fa sobre un entramat metodològic, fins i tot l'educació informal. En les societats tradicionals (Leon, 1977) es donaven processos d'aprenentatge, fins i tot seqüències estructurades que avui anomenaríem processos educatius, però que, paradoxalment, no eren reconegudes com a tals. Aquesta educació tenia, i té en les situacions en què ara es continuen donant, un element molt preuat que és la connexió directa entre la vida quotidiana i l'educació. Quan al final del segle XVII es comença a veure que l'educació també ha d'arribar als adults, aleshores de manera diferent per als homes i per a les dones, es fa sota el principi de la igualtat. Ja en el segle XIX, Condorcet (1996) en el seu tractat *La Instrucció pública* proposa, a la *Tercera memòria*, una organització de la instrucció comuna per als adults que parla de la necessitat d'instruir mitjançant els llibres i del fet que la lectura és un recurs bàsic. Aquesta formació per a la societat naixent està clarament graduada i comença des de l'etapa infantil. Rebem ja des d'aquesta època aportacions diferenciades i fins i tot amb punts de dissonància, com la que formula Jacotot amb la metodologia del mestre ignorant (Ranciè, 2011). Ell possiblement està al·ludint a un esglaó perdut que ja detecta en l'època de la Il·lustració: l'educació formal en apropar-se als nous instruments i organitzacions de l'educació es distancia amb facilitat del pensament autònom per obeir més a estereotips o sentències. L'educació formal que neix amb el propòsit de la igualtat deixa pel camí la riquesa i l'extensió del saber no

considerats científics. Si l'educació vol ser emancipació ha de considerar l'amplitud d'opcions, la seva complexitat, el seu arrelament a les pràctiques (De la Rosa, 2003). De forma segurament intuïtiva, però amb gran decisió, alguns grups culturals veuen en l'educació formal un factor d'aculturació; és el cas dels gitanos, que durant molt de temps resten allunyats de l'educació formal, però això no treu que es continuï practicant educació informal, ja que resulta força eficient per resoldre molts problemes de la vida quotidiana. Durant molt de temps es va pensar que la persona adulta ja havia fet els aprenentatges bàsics.

L'educació formal neix amb la voluntat d'oferir noves eines per als aprenentatges que van més enllà del les coneixences tradicionals que s'aprenen per mitjans informals, com ara l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, del llenguatge matemàtic i del seu sistema de representació de la realitat, i altres continguts que aporten els descobriments científics i tècnics. En un primer moment els seus beneficiaris són els nens i joves, que necessiten una preparació intensiva i específica. El punt de partida és identificar aquells coneixements bàsics que són necessaris per al desenvolupament i posar-los a l'abast de tota la població. El sistema lectoescriptor ofereix un instrument per realitzar aquesta tasca i per tant l'escola és fonamentalment el lloc per aprendre a llegir i escriure. Així, es dissenyen metodologies, espais, mobiliaris i dispositius que atenen la població infantil des d'institucions molt diferents: organismes públics, entitats religioses o socials s'aboquen a aquesta tasca. Hi ha una intenció guiada per l'ideal revolucionari d'igualtat, llibertat i solidaritat, encara que cada grup social ho entengui des de la seva perspectiva, i en l'educació es va veient la llavor de la nova societat. El paper de l'educació en l'edat infantil no ha parat de créixer des d'aquell moment, encara que en ple segle XXI hi hagi molts infants que, malauradament, encara no hi tenen accés.

Aviat es veu que aquest dispositiu pot ser també útil per als adults, especialment per als joves treballadors. D'aquesta manera, empresaris, treballadors, grups religiosos, entitats socials veuen en l'educació una segona oportunitat per a alguns adults, però el model de l'educació infantil té ja una presència social molt important i els adults són tractats com a nens grans (Leon, 1977). Així, s'apliquen dispositius pensats per a nens als treballadors o ciutadans en general. Malgrat tot, aviat neixen noves formes d'educació que ja són pensades per a adults, com per exemple les sessions dominicals que organitzava l'Escola Moderna, les universitats populars, les escoles nocturnes o els ateneus.

No obstant això, fins a mitjans del segle XX no es comencen a formular propostes metodològiques que es basen en l'especificitat de l'aprenentatge adult. En l'Europa posterior a la Segona Guerra Mundial i en ple moment d'expansió de l'Amèrica del Nord, l'educació es converteix en un element de cohesió, de desenvolupament, de reconstrucció de la societat i d'enfortiment de les persones.

A l'aixopluc del concepte de l'educació permanent neixen moltes iniciatives que ja no són un calc d'allò que es fa amb els nens. En primer lloc demanen models organitzatius diferents, però a més desenvolupen estratègies metodològiques específiques.

Ens els anys 80 i 90, l'expansió de l'educació persones adultes té un impuls determinant per a les metodologies. Neixen gran varietat de sistemes, mètodes, programes, itineraris

formatius que incideixen en l'educació amb instruments que ja no són dependents de l'educació infantil, malgrat que alguns es reconguin en el marc general de l'educació.

En aquests anys es dona l'eclosió de l'educació en països emergents de l'Amèrica llatina, Àfrica o Àsia, algunes de les aportacions dels quals són determinants per a la metodologia actual de la formació de persones adultes, i fins i tot per a la pedagogia en general .

A partir dels anys 90, l'educació juga un paper decisiu en un món globalitzat: les tecnologies de la informació i la comunicació experimenten un desenvolupament exponencial que fa que el panorama sigui molt diferent. Aquestes noves tecnologies fan possible compartir propostes des de llocs distants. Neixen metodologies específiques per al coneixement de segones llengües, per al desenvolupament de capacitats individuals i per a l'organització i desenvolupament de tasques col·lectives. Malgrat tot, més que desenvolupar propostes a partir d'una perspectiva global es donen aproximacions a aspectes concrets .

Quan parlem d'aprenentatge al llarg de la vida identifiquem quatre línies de treball inicial (Marzo, 1999): que l'educació és una activitat complementària/subsidiària d'altres activitats que la persona desenvolupa com: el treball, l'oci, la salut, la inserció social, l'exercici dels drets i deures del ciutadà; que aquesta s'exerceix de forma voluntària; que aborda tots els àmbits del coneixement i totes les competències necessàries per a la persona al seu entorn, i finalment que s'inscriu en un entorn sociocultural que marca una direcció i dona acollida a l'acció educativa. Hem resumit aquestes característiques en la taula següent.

Nom	Definició	Conseqüències
<i>Caràcter funcional estratègic</i>	o Els aprenentatges es dissenyen en funció de rols o funcions més generals que la persona ha de desenvolupar. L'educació s'inscriu en itineraris professionals, culturals, de salut, d'acció ciutadana, etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Són moltes institucions i grups diferents les que es plantegen l'educació dels adults i les adultes des d'òptiques molt diverses. Tenim un panorama molt heterogeni. • Els continguts en moltes ocasions intenten ser eminentment pràctics i funcionals, dirigits a l'obtenció d'uns resultats tangibles • Les activitats són subsidiàries o complementàries d'altres de més generals. • És una peça d'un projecte personal i social. • Fan de pont d'engranatge i pretén provocar un canvi: té un abans i un després. • Són activitats transescolars, no escolaritzadores

<i>Caràcter voluntari</i>	Cada persona pot decidir si fa o no fa les activitats de formació i les institucions no tenen l'obligació legal de promoure-les	<ul style="list-style-type: none"> • Tenen una temporalitat definida o replantejada periòdicament. • Són activitats amb una oferta versàtil i flexible • Necessiten un esforç de coordinació i d'orientació. • S'han d'adequar a les necessitats detectades a cada moment
<i>Caràcter general</i>	No es limita a una àrea de coneixement exclusiu, aborda totes les àrees de la vida de la persona.	<ul style="list-style-type: none"> • Dóna resposta als reptes de la societat actual. És una educació de base que ha de situar-se en el camp del que anomenem les competències bàsiques. És el "trampolí", el punt de sortida per continuar amb la construcció personal i col·lectiva. • La connexió amb l'entorn. • El treball des de cada identitat per a la constitució d'un tot integrat des de la diversitat • La connexió amb serveis específics que puguin donar resposta a demandes que el centre no pugui cobrir. • Projecte educatiu de cada persona que té l'objectiu d'orientar-la, segons el seu nivell de sortida i les seves expectatives, cap a un desenvolupament continu i realista de les seves aptituds potencials al llarg de la vida. Ha d'afavorir, per tant, el desenvolupament a partir de la base real i de les necessitats pròpies de cada edat.
<i>Caràcter socioeducatiu</i>	Té com a objectiu afavorir processos socials i potenciar-ne la participació.	<ul style="list-style-type: none"> • Es configura com a eix d'articulació de propostes en un territori • Dinamització de processos educatius i socials • Donar suport a la creació i consolidació de la pròpia identitat. • Fer possible el coneixement i la valoració dels trets més característics de la societat en què s'inscriu:

		llengua, cultura, mitjans d'expressió. <ul style="list-style-type: none"> • El coneixement i la valoració de l'entorn social, físic i natural, és una de les premisses bàsiques sobre les que s'ha de consolidar una educació adaptada a les necessitats de cada moment i de cada context històric, social i cultural.
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

L'educació en l'edat adulta ha de poder integrar els avenços científics i tecnològics, integrar els valors i els coneixements de l'antiguitat de la humanitat, i superar les barreres socials i institucionals que puguin suposar un entrebanc. Cal buscar una educació que superi els interessos del moment que justifiquen l'inici de l'acció educativa, però que perden el seu rumb si no adquireixen una visió de conjunt i una perspectiva de futur. L'aprenentatge adult ja no pot estar orientat a recuperar allò que no es va tenir en la infància o en la joventut, sinó a preparar-se per al futur pròxim de la persona i del seu entorn.

La pràctica de l'educació de persones adultes i els resultats de la recerca en els darrers anys ens marquen el pivotatge entre dos pols de treball: la necessitat d'oferir una resposta a demandes concretes, de vegades molt limitades en el temps, però amb un alt valor per a les persones en cada moment concret de la seva vida personal, laboral o ciutadana, i el fet que les persones tinguin eines globals per progressar. S'hi imposa, per tant, una permeabilitat de continguts, una amplitud de mires en el plantejament de les fites de cada iniciativa educativa i un esforç per trobar la metodologia més acurada per a cada situació.

Des d'aquesta perspectiva farem un breu repàs als elements del procés educatiu. Efectuem també una aportació de petites escenes pedagògiques que es relacionen amb la temàtica, les quals pensem que poden retroalimentar la reflexió. Son fragments emesos en un programa de Catalunya Radio, *El cafè de la República*, que es va emetre en els anys 2006 i 2007.

1.6.1. Projecte social

Qualsevol proposta educativa forma part d'un projecte social més ampli, però en el cas de l'educació en la vida adulta, les activitats educatives es formulen i es reformulen en períodes temporals de vegades molt petits i també canvien d'escenari amb més freqüència. Es podria dir que la formulació concreta de les activitats s'emmarca en projectes específics que tenen una referència molt directa. Paolo Federighi (1992) situa aquesta característica en l'origen del que avui entenem per educació d'adults. Amb la Revolució Industrial, els nous públics demanden accés a les infraestructures i instruments de la formació, i l'aparell econòmic i institucional es resisteix. Aquesta resistència continua al llarg de bona part del segle XX. En aquests moments, conceptes com el de segona oportunitat, preparació de líders, aculturació d'estrats importants de la població, lògiques assistencials i sectorialitzants el que fan és amagar aquesta voluntat de limitar l'educació als espais que vol una minoria. Això justificaria les oscil·lacions a les que sovint es veu sotmesa l'educació de persones adultes, que fan que cada vegada es torni a pensar la pràctica de bell nou.

Les grans notícies passen pels mitjans de comunicació: guerres, terratrèmols, guardons, disputes... Les persones sabem que el dia a dia es guanya amb el propi esforç i amb el caliu dels que són al teu costat. Aquests dies, joves i joves adults es preparen per a les proves de formació professional i per a l'accés a la universitat. Volen reprendre els seus estudis. Fan una aposta per l'educació per definir un futur que els sigui propici.

No és només una inèrcia, tampoc una nostàlgia del passat, no és tampoc un entreteniment o un joc lúdic. És la voluntat de preparar-se per arribar a ser allò que desitgen, allò pel que se senten capaços i capaces. I ho fan amb maduresa, amb força, amb tenacitat. Compten amb el suport de la seva família, dels amics i amigues, dels seus companys, de l'escola.

Les condicions no són pas fàcils: tenen el treball, les responsabilitats familiars, però tenen també quelcom més important: la seva voluntat de millorar les seves competències i de desenvolupar en la societat un paper actiu i profitós.

La pissarra, 30-03 2007

A mitjans i finals del segle XX moltes experiències de formació de persones adultes fan propostes que busquen un ordre nou, en què l'educació basada en una participació real i que promou una participació conscient i crítica en tots els àmbits de la vida necessita que:

- Tothom intervingui en la definició de l'orientació i la metodologia. Reconeixen la necessitat de lideratges: perquè les coses surtin endavant cal fer l'aposta per un guiatge respectuós que incorpori la participació de tothom, sense perdre de vista l'objectiu i sent eficients en la nostra feina.
- En aquesta perspectiva, l'educació només pot ser eina d'emancipació si té també una sòlida estructura educativa. La participació no pot anar en detriment de l'eficàcia i tampoc tenir la seva base en una feble estructura de continguts. Cal fer l'aposta per una educació rigorosa, respectuosa de les coneixences que puguin venir de tots els àmbits.

- L'educació també cal que reafirmi la posició de la persona que està aprenent. És fonamental l'autoconfiança, i aquesta la dóna un sistema en què cada un assumeixi el paper que li pertoca i on hi hagi procediments interactius que en permetin la regulació en un clima constructiu. És important, així, donar un paper central als valors com a columna que sustenta el procés.
- El procés educatiu és també un procés polític que defineix àrees de poder, que qüestiona altres ja existents en tots els àmbits de la vida i que fa possible una redistribució dels bens més equitativa i més participada.
- Aquest procés s'ha de basar en un criteri d'aprofitament de tots els recursos existents. I aquest criteri cal que sigui el de la sinergia i la col·laboració. És evident que això és anar contrarorrent dels criteris de mercantilització que cada dia s'introdueixen més en l'àmbit educatiu, però cal cercar altres criteris d'estímul de la qualitat i de selecció de les millors ofertes, que no vagin en la línia d'una competitivitat mercantil que perverteix el mateix ordre educatiu que estem definint.

D'aquí neixen propostes com les de l'ecologia social, desenvolupament comunitari o educació ciutadana. El comú denominador és la formulació d'un projecte social compartit. Inicialment, en els anys 70 i 80, es va pensar com un projecte de canvi global; posteriorment com a canvis que ajudin a resoldre problemes limitats a àrees concretes de l'economia o la societat. Ha influenciat aquesta dinàmica el fet que algunes accions formatives amb persones adultes han consolidat la seva pròpia identitat i el seu espai social, i l'educació s'ha convertit en una acció pròpia de tècnics especialitzats que actuen sobre col·lectius i situacions per aconseguir els objectius que l'empresa, el grup social o les persones demanen. És clar que això no invalida l'existència del projecte social, però sí que fa que el debat i la participació de sectors amplis de la població es redueixi.

I amb tot, és evident que les propostes educatives no poden formular-se per un simple sistema d'acció - reacció, de resposta puntual al símptoma que es dóna en cada moment. Es continua, per tant, veient la necessitat d'elaborar els instruments de comunicació, d'interpretació de l'entorn, d'incidència en la seva transformació en funció de les nostres condicions, sigui quina sigui l'etapa de la vida que estiguem vivint. Les iniciatives d'educació en la vida adulta, cada vegada més, són una xarxa d'accions incardinades en un projecte social que, com a mínim a nivell d'intencions, busca un major desenvolupament, una millor convivència, la sostenibilitat, el gaudi de totes les facetes personals i col·lectives, etc.

Millorar l'economia, la convivència, la utilització del coneixement, la comunicació, la salut, la relació amb el medi ambient... significa en el moment actual, i de forma inexcusable, pensar quins programes educatius dirigim a la gent gran, als treballadors i treballadores, als ciutadans i ciutadanes en general. Invertir en la formació d'adultes i adults és invertir també en el futur.

L'educació, —i en especial l'educació per als adults i les adultes, que en ocasions és concebuda i practicada per aconseguir una major producció de béns i serveis, per apaivagar

la conflictivitat social, per tenir una resposta a mà quan no s'està disposat a qüestionar les arrels de les problemàtiques— també pot anar més enllà, però per a això cal un nou plantejament. En la recerca de noves propostes metodològiques, Rodríguez Villasante (1998) proposa superar la situació partint de les relacions actuals, tant a nivell micro com macro, que sovint són fracturades (fractals), per construir noves relacions d'intermediació que suposin exemples d'innovació pública. Aquests exemples construïts des de l'espai públic buscant les complicitats i el suport dels mitjans possibles (*mass media*), entitats locals o suports a la xarxa seran un bon germen d'innovació metodològica. Aquesta innovació necessàriament ha d'anar assumint nivells de complexitat més grans, a la vegada que dóna resposta a problemàtiques concretes. Remei Arnaus (1998) proposa quatre eixos per articular les propostes metodològiques que comentem seguidament. El primer eix significa partir d'un projecte no absolutament predeterminat; es tracta de deixar marge a la llibertat. Aquesta obertura programàtica seria una primera condició per apropar-se a allò que és significatiu. El segon eix seria abordar els processos d'una visió dels continguts sexuada, complexa i crítica. El tercer eix seria partir de l'experiència, partir de si mateix, superar la participació formal i entrar en el procés com a dona i com a home, amb tota la seva dignitat. I per últim, el quart eix requeriria fer de l'acció educativa una pedagogia de la pregunta, des de la qual es parteix de l'autoritat de cada persona i no del poder imposat.

En aquest marc podem trobar aportacions, com la d'Óscar Jara, de sistematització d'experiències; la de Carlos Núñez (2001), amb la *ReEvolucion ètica*; la de Peter Alheit (Alheit i Dausien, 2008), amb l'aprenentatge autobiogràfic; l'ecopedagogia de Gutiérrez i Prado (2003) i l'escola ciutadana (Clovis, 2006).

Estem parlant d'una metodologia que emergeix de les experiències de moltes persones que han fet una aposta perquè l'educació sigui una eina de transformació: l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia, les missions pedagògiques amb Concepció Arenal, la pedagogia de l'oprimit de Paulo Freire, l'aprenentatge en llibertat i contra el monopoli de l'escola d'Ivan Illic o la saviesa de l'ànima de Maria Zambrano. I és ben cert que si obríssim l'espectre trobaríem moltes altres accions en educació. No pretenem fer una exposició exhaustiva ni tan sols anomenar les aportacions més significatives, sinó les que tenim més a prop, les que volem tenir més a prop i que suposen una plataforma de sustentació per a una altra proposta metodològica que parteixi de la saviesa compartida.

L'educació, el projecte metodològic implica un esdevenir, una praxi política (Gutiérrez,) fins i tot en l'intent de despolititzar l'educació hi ha un projecte polític que, com ens recorda Gutiérrez, ens porta a *una escola superactiva en banalitats i superpassiva en l'essencial*.

1.6.2. Sistematitzar experiències

La distància entre allò que passa a les aules i les propostes de la recerca sovint és molt gran. Els qui som en el dia a dia de l'educació ens costa parar-nos a pensar en coses més enllà de com donar respostes immediates i pràctiques. Qui es situa en el món de la recerca busca referents, explicacions, propostes i centra el seu enfocament en aspectes que, després, situats a la pràctica, es fonen en un conjunt que els dilueix i els torna insignificants.

Una de les propostes que intenta salvar aquest trencament és l'intent de sistematitzar allò que passa en la pràctica perquè reverteixi en la mateixa pràctica. Segons Óscar Jara (2005), aquest intent és el que ens permet construir nous sabers, sensibilitats i capacitats, i així fer nostre el futur. Aquest autor descriu aquest procés com "la recuperació crítica de la nostra experiència tot dialogant amb altres propostes i aportacions. Volem compartir i proposar novament algunes pistes per continuar caminant en aquella ruta, conscient que falta molt per precisar i aprofundir" (Jara, 2005, 13).

El debat sobre com aprofitar l'experiència és ampli. El mateix concepte d'experiència és tractat en pedagogia de formes molt diferents, com ens assenyala Piergiorgio Reggio (2010) algunes de les quals degraden el concepte fins a considerar que qualsevol experiència ja produeix un aprenentatge. Segons Reggio, "quan l'experiència es realitza origina un saber diferent dels tres tradicionalment coneguts i codificats: el saber dels coneixements, el de les capacitats necessàries per enfrontar-se a les tasques —laborals, socials— de la vida quotidiana, i el dels comportaments necessaris per utilitzar de forma profitosa coneixements i habilitats en situacions concretes. Es tracta d'un quart saber, no residual ni tampoc resultat de la combinació dels altres tres, sinó connotat per qualitats peculiars, que són: la profunditat (en la persona que fa l'experiència) i la relació generativa amb el món" (Reggio, 2010, 32). Parlem, per tant, del fet que és una experiència amb substància la que produeix l'aprenentatge.

El coneixement que proporciona la experiència s'apropa a la realitat de forma global, veient-la com un conjunt integrat i no de forma fragmentària. Sobre aquesta experiència es planteja una problematització i d'aquí en sorgeixen uns nuclis generadors. En aquest punt es produeix un aprenentatge gràcies també a la funció de mediació pedagògica que fan tots els agents educadors. Però és el subjecte el que, en darrera instància, viu, aprofita, suporta, regula, impulsa el procés d'aprenentatge

1.6.3. Les finalitats

L'educació amb persones adultes no es pot reduir a un espai de difusió o de consum cultural, com tampoc pot ser un espai assistencialista. Integra aspectes socials, culturals, professionals, formatius, sanitaris... L'objectiu és el desenvolupament de la persona adulta, però amb la consecució d'un creixement equilibrat i global.

Cada una de les finalitats que ens plantejem està connectada en xarxa amb múltiples activitats de la vida de cada persona i per arribar a donar resposta caldrà buscar formes d'organització diverses. En alguns moments caldrà potenciar la xarxa d'ofertes existents i en altres fer la proposta de noves iniciatives. Els criteris de treball en la promoció d'aquestes estructures caldria que fossin l'obertura al medi social, la participació, l'eficàcia social, l'aportació d'elements de millora qualitativa. Els espais públics no poden fer una oferta estàtica, sinó que han de cercar propostes de iniciatives flexibles i innovadores. És un moviment constant d'adaptació a les característiques dels grups i de les demandes.

La Bea venia amb la lliçó preparada a la classe de tecnologia. Abans de començar va demanar:

Jo vull saber una cosa. És just el preu de aquests pisos? I ens va ensenyar un catàleg de pisos en venda.

No anava amb segones intencions, és una noia jove que busca un habitatge per viure amb el seu company. Volia conèixer la situació a fons pel que li tocava. Vam fer alguns càlculs, vam parlar dels elements que encarien l'habitatge.

Vam veure que comprar alguna cosa al seu abast la feia traslladar-se a 100 kilòmetres d'on viu ara.

No era el tema que tocava, en principi, però sens dubte calia encarar-ho. I també les companyes i companys van afegir el seu granet de sorra.

Després vam tornar al temari de tecnologia amb la història de les troballes de la humanitat; mai està malament fer un aterratge i tractar el tema que inquieta cada persona en cada moment de la seva vida.

L'objectiu de l'educació és comprendre millor el món i la curiositat sempre va a favor de l'aprenentatge

La Pissarra, 14-11-2006

1.6.4. La relació amb els continguts

La proximitat dels continguts a les motivacions i interessos dels estudiants no és una qualitat a priori. Es tracta de cercar una aproximació a les situacions pràctiques, però també de reflexionar sobre aquestes situacions i anar més enllà del que havien previst. L'educació té un component de descoberta, de constitució d'espais que al principi no imaginàvem.

Així, els continguts resten oberts. Cal que l'espectre de continguts sigui ampli i que demani la participació activa dels alumnes

L'educand adult ja té competències sobre determinats àmbits del llenguatge, coneixement de l'entorn natural, social o cultural que poden ser complementaris, que són un recurs imprescindible per a l'aprenentatge.

A més, en aquesta relació amb els continguts, l'estudiant també ha de poder si vol que s'hi incideixi o no, amb la presa de consciència de cap a on el porten les seves decisions.

1.6.5. La metodologia i els materials

El mètode de treball ha de ser una eina per al perfeccionament de l'actuació, cal anar redefinint-lo entre tots els membres de l'equip per tal que s'adeqüi a cada moment de l'actuació.

La metodologia adequada per a les persones adultes serà aquella que millor tracti les característiques de cada col·lectiu i que aconsegueixi la transformació d'aquells aspectes que es consideraven deficitaris o poc desenvolupats. Hi ha experiències que han donat importants resultats i que, per tant, són un capital important per a les noves intervencions. La proposta que ha estat reeixida en una realitat no necessàriament ho és en una altra. Les característiques dels grups de persones adultes són molt diferenciades, tant personalment com col·lectivament, i per tant és molt important un apropament a cada col·lectiu de

Ara han estat les proves d'accés a la universitat, a grau mitjà i grau superior. Cada cop som més conscients que jugar-se tot el curs en un examen és un sistema estressant i no sempre tan eficaç com es voldria. En tot cas és un sistema de valorar les capacitats que és present a la nostra societat, i no només en el món acadèmic.

Aprendre a fer exàmens és un procés en què importa molt la part emocional. Cal serenor, maduresa i organització. Quan es comença sembla una tasca quasi impossible, però poc a poc un es va fent a la idea. Ajuda molt el caliu del grup també les orientacions dels formadors i el fet de ser capaç de posar-se en matèria.

Superar l'examen és una recompensa. Normalment quan et quedes a la porta no et ve de nou. Si el procés s'ha fet en condicions, ja saps el que t'espera i amb l'edat s'aprèn també a esperar el moment idoni.

La Pissarra

manera gradual i dialògica. Aquesta necessitat de trobar els models adequats per a cada situació no es pot fer d'una altra manera que partint de zero en cada situació.

La discussió sobre els materials per a l'aprenentatge continua viva, perquè tot i tenir al nostre abast una gran quantitat d'informacions, no sempre és fàcil trobar aquells que parteixin de la realitat de les persones que participen en el procés educatiu, que evoquin conceptes significatius i que ajudin a trobar aquells coneixements que tenen un sentit per a ells i elles. És necessari que els continguts estiguin arrelats en la seva experiència i en el seu món de significacions, però també que tinguin una projecció per a l'acció.

Hem de cercar, doncs, uns materials flexible que es puguin treballar a diferents nivells i amb diferents tipus de dificultats. Cal que es faci una previsió tant del treball individual com del grupal.

Si parlem de la necessitat d'ajustar la formació a ritmes diferents i a nivells inicials molt diversos, amb un bagatge d'experiències particulars, els elements tractats són:

- **Tutories:** que representin un espai complementari al treball a l'aula i que responguin als buits que cada alumne pugui tenir o a les necessitats específiques suscitées des de cada matèria. També poden donar resposta a les necessitats d'orientació personal o en petits grups. És un recurs també utilitzat per a l'avaluació.
- **Itineraris formatius:** són programes que es dissenyen en funció de les necessitats de cada persona, a partir de l'oferta que existeix en el mateix centre o en altres recursos de l'entorn.
- **Grups meta:** la programació es fa respecte d'un grup de persones que reuneixen característiques similars.
- **Espais d'autoaprenentatge:** es creen recursos que permeten, amb el suport de les tutories, fer un aprenentatge autònom i autodirigit sobre la matèria escollida entre les que hi ha disponibles.

Una tendència destacable ha estat la de presentar els continguts d'una manera global, de manera que puguin arribar a la persona adulta com un producte més proper a l'activitat quotidiana que desenvolupa. Temes com la salut, el consum, la qualitat de vida, l'entorn natural o urbà, etc. han aglutinat una bona part de les propostes pedagògiques, amb l'intent d'oferir un contingut fàcilment aplicable a la vida quotidiana. De vegades ha estat possible un tractament des de la perspectiva de la globalització, i d'altres han estat plantejaments interdisciplinaris o una perspectiva més divulgativa de les aportacions disciplinàries.

1.6.6. Itineraris

L'itinerari de la formació ha començat abans del que l'estudiant s'imagina. Per poder formular una activitat educativa abans hi ha una tasca social de gran importància, que permet aplegar voluntats, aspiracions, crear els espais, impulsar l'educació.

Hi ha un equip de persones que preparen les condicions perquè es pugui donar l'espai educatiu. Aquí intervenen agents molt diferents, entitats socials, professionals, ciutadans i ciutadanes sensibilitzats, empreses i treballadors.

De vegades es treballa a partir de les demandes dels que seran el mateixos participants, de vegades són grups més amplis que hi veuen la necessitat. L'equip que ha de fer possible l'inici de l'activitat intenta respondre a les expectatives, però sempre ha de fer un joc de posar sobre el terreny les propostes, i això significa modular-les, polir-les, inserir-les en la quotidianitat possible.

El pur model de l'oferta i la demanda resulta excessivament simple, però és clar que també entren en joc aquests dos elements. És convenient treballar a partir de les demandes explicitades per les persones que volen la formació. Encara que el treball posterior desvetlli noves demandes, o reorienti el procés, el punt de sortida és l'acordat amb els participants.

La motivació per a les activitats amb adults és un procés complex, en ocasions ens trobem que les persones adultes no estan motivades per fer algunes activitats, sobretot les que surten del circuit de les seves accions habituals. Si s'aconsegueix, però, fer una proposta engrescadora es pot arribar a un alt grau de compromís, d'implicació i de responsabilitat. Tot i que pot resultar difícil que es motivin per una acció determinada, si s'aconsegueix rompre el glaç inicial, l'acció d'animació pot ser molt eficaç i repercutir sobre el seu entorn de manera decisiva.

Vas al supermercat i el que esperes trobar són productes econòmics i de qualitat. Quan pensem en l'educació, les coses són una mica més complicades. Massa sovint oblidem el tema econòmic, com si no tingués importància, o no ens plantejem el que significa una educació de qualitat.

En tot cas, el que no serveix és aplicar el símil del supermercat a l'extrem. Invertir en recursos per a l'educació pot ser molt gratificant: hi invertim moltes hores i el nostre futur en depèn també en bona mesura. No es tracta de dilapidar recursos, sinó de trobar els recursos òptims.

Més complicat és el tema de la qualitat, hi ha lleis de la qualitat, tractats pedagògics, articles d'opinió... La qualitat té a veure amb com l'educació respon a les expectatives socials i personals. Per tant, l'educació manifesta un model de societat.

Quan un home o una dona adulta diuen que volen estudiar, quan s'embranquen en uns estudis o un nou aprenentatge ho estan fent perquè volen donar respostes temàtiques a la seva vida de cada dia. Cal, en conseqüència, posar sobre la taula el que el pedagog Paulo Freire va anomenar els seus somnis. Cal saber d'on ve i a on un vol anar. Cal veure com els continguts que desenvolupes a l'aula ressonen en la seva ment i en el seu cor. Aleshores podem començar a trobar l'excel·lència, els millors instruments per aconseguir-la. No és fàcil, però sí que és engrescador.

La pissarra, 03 09 2007

Els processos amb adults generen noves propostes, la dinàmica de participació fa que s'enduguin noves accions per cobrir mancances o per obrir nous camps. Cal recollir aquestes propostes com a fruit natural del procés. Si no es preveu la continuació del procés es poden crear frustracions, bloquejos que no afavoreixin la dinàmica social del col·lectiu. Cal que l'educació vagi acompanyada del reforçament de les estructures de participació en la gestió dels béns i accions públiques.

A partir de la seva realitat cal que els processos educatius s'ajustin en funció dels desitjos, interessos i motivacions que els mateixos implicats tinguin en cada moment.

Ens agrada veure aquest procés com un itinerari més que com una estada. Francisco Gutiérrez (2011) parla del pas d'una societat d'ensenyants a una societat d'aprenents. Aquesta visió significa un canvi de perspectiva que ens acosta més a l'objectiu de l'educació, la preparació, el desenvolupament, la competència de cada una de les persones, i amb aquests objectius al desenvolupament social sostingut. És una educació centrada en el procés. Les eines metodològiques han de permetre a tots els participants incidir en el procés per aconseguir els millors resultats.

Com diu l'experiència de Porto Alegre, a l'escola ciutadana no és la ciutat ni l'escola la que ens ensenya, són els que participen en el procés els que aprenen, aquesta és la base també del moviment d'aprenentatge-servei. L'escola, l'activitat educativa, prengui el nom que prengui, és un procés que ha d'impregnar-se de les qualitats, el desitjos, la cultura i les voluntats del ciutadans. Fem un gir que no és un joc de paraules, i tampoc entra en la lògica de l'*estar al servei de*. Es tracta de incidir conscientment i amb tots el coneixements i recursos de què podem disposar sobre el procés per dinamitzar-lo.

Tots hi podem participar, i parlem d'una participació conscient, reflexiva, seriosa, orientada per uns valors consensuats. De vegades convertim aquesta participació en una ombra de si mateixa en reduir-la a aspectes formals que només fan que amagar que tot continua dirigit per uns pocs. L'explicitació de l'itinerari i la negociació, el consens sobre el trajecte previst o la reflexió sobre el que hem fet és condició necessària per a una educació del procés, i no una educació del producte acabat i extern, sovint imposat des de fora.

L'organització de les propostes educatives caldria que comptés amb els elements clau que proposem en el quadre adjunt. Aquests projectes s'han d'anar estructurant en cercles concèntrics, de manera que vagin definint les propostes des de la més general fins a l'acció educativa específica per a cada persona, si convé.

L'itinerari es pot formular a nivell general o a nivell concret, fins i tot es pot arribar a l'itinerari que fa cada persona. En el treball que vam dur a terme en el programa Onyar-Est, Marzo (1996), vam formular com a elements bàsics de l'itinerari formatiu i de desenvolupament els següents:

- Denominació: per la demanda a què respon, el nom, la identificació.
- Tipus de projectes: individual, familiar, grupal, sectorial, comunitari...
- Finalitats: per a què i per què es fa.

- Objectius: què es pretén.
- Continguts: de què tractarem i com s'estructurarà.
- Metodologia: com ho farem, criteris metodològics i activitats.
- Horari/Calendari: quan es farà.
- Espais: on es farà.
- Criteris de funcionament: quins aspectes d'organització cal acordar.
- Professionals participants: amb qui es planteja el treball i quin paper juga cadascú.
- Altres agents implicats: col·laboradors, coordinadors, etc.
- Relació amb el pla/programa general.
- Avaluació: què, quan i com avaluarem.

Pere Soler (2009) afegeix els elements que li serveixen de marc de referència, també la difusió i els recursos materials i econòmics

1.6.7. Relacions d'aprenentatge

Hem parlat de l'educació com el procés a través del qual establim relacions, les quals es configuren com a element metodològic clau. No és tan important l'acumulació d'experiències, sinó com aquestes s'interrelacionen i quin és el resultat dels vincles que s'hi estableixen. Des d'aquesta perspectiva, la diversitat d'experiències no és un element de distorsió, sinó d'intercanvi i d'aprenentatge. El grup de treball, el grup classe i fins i tot els grups d'amistat vehiculen aquestes interaccions i permeten una regulació i una optimització dels processos d'aprenentatge.

A més, també poden ser un bon element per canalitzar altres interessos personals, que encara que siguin estrictament acadèmics no per això deixen de ser importants, com els que es situen en el camp de la socialització, de l'afectivitat o del desenvolupament personal.

També s'han tingut en consideració les possibilitats de participació, tant dels alumnes com de persones o entitats externes.

Estar obert a les aportacions dels alumnes i incorporar-les a les activitats formatives pot contribuir a l'enriquiment de l'acció educativa. Es tracta de crear el clima i els espais propicis perquè es doni aquesta participació.

Hi ha hagut iniciatives que han promogut que els alumnes es convertissin en "docents" sobre determinats temes de cultura popular que oferien interès, i d'altres han promogut espais de creació.

Les aportacions dels estudiants esdevenen materials de treball a l'aula, propostes de noves metes i/o continguts, aportacions respecte de la metodologia.

Aquesta participació es pot vehicular a través del treball a l'aula o a través d'espais específics, sessions de valoració col·lectiva, qüestionaris o tècniques de dinàmica de grups.

La relació amb la comunitat és un altre dels elements metodològics que es citen amb freqüència en els projectes o informes amb què hem treballat. Es parteix d'una lectura de la realitat social de la qual es participa. Respecte del tema cultural, molts dels centres es

Quan hem anat a fer fotocòpies hem vist que havien desaparegut uns quants paquets de folis. Parant més atenció també faltaven bolígrafs, una grapadora, etc. Ens molesta el tema perquè es viu millor sense haver d'estar pendants de tancar, obrir, vigilar... La veritat és que només de tant en tant passen coses

Al dia següent un grupet de nois i noies preadolescents estaven a l'escola en actitud sospitosa, i fins i tot una mica provocadora, i de seguida es van delatar.

El meu reflex immediat ha estat buscar qui tenia proximitat amb ells. Efectivament, al casal infantil els coneixien, i també els informadors del centre cívic. En resum demandaven a crits que els féssim cas, que estiguéssim per ells.

No es pot deixar passar el tema, ja que és un indicador d'una situació que comença a bullir, però tampoc és una situació sobre la qual s'hagi de carregar un sistema estímul-resposta, com deia el director de l'internat de *Los chicos del coro*. Els he dit que espero un pla de reparació dels danys abans de parlar amb els seus pares. No són temes ni edats fàcils, però estan plens de vitalitat i cal que trobin el camí adient per desenvolupar allò que serà de profit per a tots. No costa tant fer un cop de mà.

La pissarra, 12-11-2007

troben amb una realitat bicultural i bilingüe. Per respondre degudament a aquesta realitat tot afavorint la integració en l'entorn social i el respecte a la pròpia identitat, cal valorar els fets que esdevenen en la comunitat, comprendre els mecanismes socials i culturals a partir de la realitat de l'entorn o conèixer els processos sociohistòrics que estan a l'arrel d'aquesta situació, i això es pot fer amb l'ajut d'elements de l'entorn. Experts, associacions, biblioteques, arxius, mitjans de comunicació són elements que sovint s'utilitzen als centres de formació.

Altres problemàtiques com ara conflictes socials o culturals també poden ser tractades des d'aquesta perspectiva, així com qüestions relatives a l'entorn físic i natural o a temàtiques de caire científic o tècnic.

L'experiència prèvia, el bagatge cultural, els coneixements de cada persona són eludits com un element de suport per a moltes tasques educatives. Aquí també s'han donat importants aportacions com el recurs a la història personal o la reconstrucció de coneixements partint de les aportacions personals.

Molts dels coneixements científics i tècnics es fan a partir de la base de la cultura popular. La persona adulta pot ser bona coneixedora d'alguns d'aquests coneixements que poden sistematitzar-se i per tant resultar de major utilitat. La cuina popular, el costumari, dites, cançons, coneixences populars com remeis, recomanacions, tècniques, etc. poden ser una bona base de treball que alguns educadors han utilitzat i que han donat valuosos fruits.

Un element que sovint ha estat utilitzat és la contextualització dels continguts. L'objectiu és que els aprenentatges siguin significatius i funcionals. Per això molt sovint s'ha fugit de qualsevol referència al món dels infants. S'han intentat elaborar materials propis que de vegades no tenien la qualitat tècnica òptima, però que permetien a l'educador de situar els continguts en el context propi de la persona adulta que estava aprenent i no en el món de significacions dels infants.

Són múltiples les experiències que cerquen la lectura i comprensió d'elements de l'entorn, com el món dels documents administratius, o el llenguatge tècnic referent a la salut o la justícia.

Sovint, la metodologia ha estat una eina per guanyar credibilitat en les pròpies possibilitats de les persones o en el paper decisiu que pot jugar la formació. En el terreny de la formació bàsica, moltes persones adultes dubten de la seves possibilitat i altres estan decebuts de les aportacions que han rebut del món de l'educació.

Els educadors d'adults han desenvolupat estratègies metodològiques fonamentalment a partir d'una relació personal i del seguiment del procés educatiu de cada persona.

Des d'algunes experiències d'educació d'adults s'han cercat noves àrees de treball que depassen els continguts acadèmics, però que ofereixen serveis de gran importància com la preparació per a la jubilació.

En aquest apartat cal afegir que les possibilitats d'iniciatives metodològiques encara es poden explorar molt més enllà del que s'ha fet: pensem en el paper decisiu dels mitjans de

comunicació, de les noves tecnologies en la formació. Un camp de treball que considero especialment d'interès és el desenvolupat al voltant de la formació per al treball. Colom, Serramona i Vázquez (1994) ens ressenyen algunes d'aquestes metodologies, com el treball en grup, l'autoformació, les metodologies de simulació, el mètode del cas, la formació-acció, la formació en pràctiques i la formació per a la innovació. Alguns d'aquests mètodes poden ser aplicats en els centres de formació amb èxit i proporcionar pautes d'innovació. Això implicaria certes adequacions organitzatives, però proporcionaria una oferta sensiblement de major qualitat, i que ja ha estat experimentada en cursos de formació amb persones adultes, encara que sigui en el terreny professional.

1.6.8. Avaluació

Quan s'avalua la educació, quins paràmetres es preveuen? No són les possibilitats que han obert a les persones, el grau de cohesió o de satisfacció personal o col·lectiva, ni els èxits a nivell de creativitat o de construcció de coneixement. S'avalua el grau d'assimilació dels continguts, l'excel·lència del sistema i els resultats acadèmics. L'objectiu de l'avaluació és elevar el nivell de qualitat del sistema educatiu tot premiant els qui ho fan millor i provocant així un efecte estimulants sobre els altres. Després de dècades d'educació, no estem realment davant d'una manera de procedir caduca? Els serrells d'aquesta manera de procedir no són gens menyspreables. No pot succeir que en ocupar-nos dels excel·lents castiguem tots els altres? Elevar el nivell del sistema educatiu és una mica més complex, no pot ser només el fruit de l'esforç que es faci des d'un gabinet tècnic. Estem parlant de desenvolupar les

Quan s'acaba el trimestre vénen les notes. Necessitem el reforç dels altres, ens agrada que ens diguin que anem bé, fins i tot que anem malament si és diu amb afecte i cerquem les formes de millorar. No ens agraden les notes si són una sanció inapel·lable, un càstig o un premi segregador.

L'educació sembla que ha de portar el baròmetre de el u al deu incorporat com a eina imprescindible. Malgrat tot, també és possible, i molt més eficaç, el baròmetre que no funciona amb números sinó amb paraules plenes de sentit que busquen comprendre el que ha passat i cercar camins de desenvolupament.

En l'escola d'adults i adultes, l'avaluació és un moment entranyable en què repassem els resultats acadèmics, però també la vida. Ens parlem de les dificultats que ens han anat sortint a totes i tots els qui estem participant en l'educació. Entrebanes per la feina, les obligacions, els alts i baixos de cada persona. Comunicuem la satisfacció de veure el progrés. Mirem com podem encarar la continuació dels estudis. Dissenyem nous itineraris i propostes.

Normalment sortim de l'avaluació més lleugers del que hem entrat, no ha estat un judici sumaríssim, no ha estat una sanció unilateral. Han estat unes apreciacions compartides que caminen en el mateix sentit per tots aquells que estem implicats en l'educació.

La Pisarra

competències personals de totes les persones, i de la competència social en el seu conjunt.

La consciència que l'alumne té de l'evolució del seu procés d'aprenentatge és un bon instrument per a la reorientació del procés. A més, l'adult sap valorar l'avaluació que es fa des de l'òptica de l'educador. Sovint demanda la seva valoració o dona suport al procés a través d'un constant *feed-back* amb la seva percepció.

L'avaluació cal que vagi en la direcció d'afavorir el procés de confiança en si mateix i d'autoestima. Hem vist que la inseguretat és un tret destacable en moltes persones; per tant, és important valorar en la mida justa els progressos realitzats.

1.6.9. Orientació

Cal una orientació per afavorir el canvi en el procés educatiu, de manera que es puguin aconseguir més eficaçment les metes proposades. Aquest treball implica intervenir directament sobre els participants i oferir uns instruments i uns recursos que promoguin les iniciatives necessàries per tal que el procés resulti satisfactori.

L'entramat d'intencionalitats que envolta la formació en la vida adulta és divers i complex. Quan disposem d'una especificació curricular, com en els cursos de formació bàsica, aquesta és general. Si existeixen programes concrets, com sol passar en els cursos ocupacionals, aquests solen dividir-se en àrees discontinües que donen prioritat a les habilitats d'estricta funcionalitat instrumental, però descuidant altres aspectes també importants. Així, les propostes de formació sovint estan disgregades. També ens trobem amb el fet que l'educand adult té un temps limitat i que, a més, sol veure interrompuda la seva formació per factors diversos; aquesta discontinuïtat crea dificultats per al seguiment del procés educatiu. A tot l'anterior se li afegeix que el dret a l'educació no arriba a ser plenament reconegut per a tots els ciutadans. L'educació dels adults, en ocasions, és considerada com una concessió benèvola en comptes de l'exercici d'un dret.

Aquesta situació fa que els processos d'orientació siguin una eina indispensable per a l'educació al llarg de la vida. D'aquesta manera, l'orientació hauria de permetre:

- Conèixer el mapa de l'oferta possible en cada situació i el mecanismes d'accés.
- Ajudar en la tasca de concreció de les finalitats educatives de cada activitat.
- Oferir instruments d'interrelació entre les experiències o activitats.
- Completar la formació inicial del professorat que, encara avui en dia, ignora l'existència d'aquest camp de l'educació.
- Proporcionar elements d'apropament a les realitats de l'adult, que són molt diversificades, com quelcom específic.
- Organitzar i difondre els coneixements en matèria d'E.A. que han experimentat una marginació històrica.

La intervenció psicopedagògica seria més eficaç si pogués actuar sobre un sistema articulat. Aleshores podria oferir uns instruments per al canvi en un context de cooperació, on el timó ha de correspondre a l'educador i a l'educand.

Seria un error pensar en l'autonomia com l'absència d'interrelacions de diferents valors i qualitats. En qualsevol grup, la distribució del saber és heterogènia i això pot ser un factor d'enriquiment. Ja hem parlat anteriorment de la nostra forma de veure el subjecte de l'E.A., però el fet de reconèixer els seus coneixements i capacitats no és obstacle perquè no se li pugui oferir ajuda específica per part d'especialistes.

A l'extrem oposat tindríem els qui consideren el subjecte com una persona incompetent, a qui haurem d'intentar compensar el seu dèficit. Aquí es demanaria una intervenció psicopedagògica de tipus clinicoterapèutic. No neguem la necessitat d'una ajuda individual, però no seria aquesta la tasca de la psicopedagogia. El que neguem rotundament és que tots els adults, per baix que sigui el seu nivell d'instrucció, necessitin aquesta ajuda psicològica o psiquiàtrica.

Concebem els processos d'orientació en E.A. com una intervenció sobre l'activitat educativa en el seu conjunt, des de la planificació fins a l'avaluació dels resultats, en la qual s'ofereixin instruments i recursos, però no de forma aleatòria, sinó atenent les demandes dels educands i dels educadors. Són ells els qui han d'expressar les dificultats i els punts de conflicte.

Entenem també l'orientació com una intervenció sobre la col·lectivitat. Encara que puguin donar-se demandes individuals de professors o d'alumnes, aquestes han de posar-se en relació amb tot el quadre de formació on s'insereixen.

També seria tasca psicopedagògica provocar un cert qüestionament de les posicions prèvies o consolidades que dificulten la transformació que pugui agilitzar la consecució dels objectius.

La decisió sobre quina és l'orientació i l'itinerari més adient és competència dels participants, ja que l'orientació és un component de suport que ajuda a discernir a partir de les condicions culturals, econòmiques i socials, i que té la funció que els participants tinguin uns millors coneixements.

La funció d'orientació es pot exercir des de diferents perfils professionals i processos col·laboratius, però es important considerar-la com a element indispensable del procés, tant en la primera decisió de què farem com en el seguiment del procés i en l'avaluació i reorientació. Són un recurs important la creació de centres de documentació, d'informació o de recursos, els quals han d'ajudar a aconseguir que el treball psicopedagògic s'insereixi en el lloc de l'acció educativa.

2. Les publicacions

Les publicacions sobre les que desenvolupem aquesta tesi doctoral són catorze articles que aporten dades sobre l'educació de persones adultes, la seva conceptualització i la seva pràctica. Presentarem a continuació les publicacions amb la referència bibliogràfica de cadascuna i una introducció a cadascun dels tres apartats en què les agrupem.

El primer apartat ens acosta al que entenem que és l'educació de persones adultes, sobre quines bases es fonamenta i quins són els seus trets específics. El segon apartat ens permetrà situar-nos en elements d'organització i didàctica. Finalment, el tercer apartat estén el camp de treball a àmbits específics, com ara l'educació bàsica en el medi penitenciari, amb la comunitat gitana o amb immigrants.

Tot plegat pretenem que en permeti aportar algunes dades rellevants per aproximar-nos a l'especificitat de l'educació en l'etapa adulta de la vida.

2.1. Contextualització i rellevància

Les catorze publicacions que formen part d'aquesta tesi són articles o capítols de llibres que han tingut un relleu destacat al camp de l'educació i la formació de persones adultes tant a l'àmbit catalanoparlant com al castellanoparlant.

La **primera publicació**, *Educación de Adultos: situación actual y perspectivas*, és un llibre ofereix un estat de la qüestió i una revisió de conceptes bàsics de l'educació de persones adultes. Fa aportacions que han estat nuclears per definir l'especificitat d'aquest àmbit de treball.

A la Base de dades Rebiun trobem 42 localitzacions (4/06/2012). El que ens indica que és un material de consulta habitual a un bon nombre d'universitats.

Al cercador Google, si busquem l'entrada "Educacion de adultos. Situacion actual y perspectivas", trobem 8.280 resultats (0,08 segons). I en el Google Acadèmic 50 (0,06 s) (4/06/2012).

El llibre forma part de la col·lecció *Cuadernos de educación* que en una recerca a Google: "Cuadernos de Educacion" Horsori Editorial, ofereix 1.060.000 resultats (0,20 segundos) i en Google Académico 5,190 results (0.14 sec) (06/06/2012)

L'Editorial Horsori en una consulta al Google ofereix 68.400 resultats (0,19 segons) al Google Académico 2.910. (0,23 s) (3/09/2011)

També podem trobar 36 cites que ens semblen significatives. Principalment són de diferents comunitats autònomes d'Espanya però també hi ha d'altres països com Portugal o Xile. El llibre es cita en bibliografies de Graus, Postgraus, Diplomatures i en diverses publicacions que fan referència la formació de persones adultes

Pel compendi seleccionem un fragment que compren de la plana 13 i 44.

La **segona publicació**, *Persona, societat i cultura: l'animació sociocultural amb adults*, és un material complementari dels de l'anterior i el posterior. Projecta el treball realitzat sobre un camp més ampli, l'animació sociocultural. És un camp específic però molt desenvolupat al moment actual.

Una consulta al Google amb "Persona, societat i cultura" dona 63 resultats (0,18 segons) Ho trobem a biblioteques especialitzades com La de la Ramon Llull i la de l'associació de Mestres Rosa Sensat.

Aquest àmbit de treball, aplicat a l'educació de persones adultes, només ha tingut presència a l'àmbit universitari en els darrers anys en el marc de l'educació social. Ha tingut un desenvolupament més ampli si ho situem a l'àmbit de la infància. És utilitzat a cursos i de la UdG i de la UiB i de la UB. És cita a la tesi doctoral de Pilar Pujol. *Entorn en transformació i tercer sector*.

Va ser editat per IMAE que després es va transformà en el Centre Torre Jussana de l'Ajuntament de Barcelona. Va ser una institució pionera en el treball de l'animació sociocultural i aquest dossier va ser el primer treball ampli d'aplicació amb persones adultes.

El fet de ser publicat en català li dona un àmbit de difusió més reduït, es va demanar la traducció per part de la Junta d'Andalusia però no es va arribar a fer. Xavier Ucar (1995) professor de la UAB diu: "Persona, societat i cultura: animació sociocultural a l'edat adulta". Es un trabajo muy interesante sobre este tipo de programas (los programas de animación sociocultural dirigidos al público adulto).

La **tercera publicació**, *L'educació després de l'escola*, és un material que profunditza sobre les característiques de l'educació d'adults.

En el marc general de la revista *Guix: Elements d'acció educativa*, suposa una aproximació a un camp educatiu que és poc habitual en aquesta publicació.

Si consultem a Google "Guix: Elements d'acció educativa" trobem 28.900 resultats (0,24 segons). És la revista d'educació en llengua catalana amb més difusió. I la consulta en Google Acadèmic dona 2.460 entrades (0,21 s) (02/09/2011).

És una revista situada, segons Base de Dades Publicacions IN-RECS, al Quartil B i al quartil C de Carhus. Segons Carhus té la posició 43 de 99 en la categoria d'Educació.

Podem trobar la revista en 38 biblioteques cel catàleg Rebiun. És una revista d'educació en català ben situada en el panorama acadèmic.

La **quarta publicació**, *Educación permanente. Manipulación y oportunidades*, forma part dels Quaderns del Laboratori Ettore Gelpi, és l'edició corresponent a l'any 2009. És una publicació que actualitza alguns conceptes i introdueix elements substancials en la tesi.

Si consultem a Google Laboratori "Ettore Gelpi" trobem 1.630 resultats (0,20 segons)
La **cinquena publicació**, *Bases i recursos per una educació oberta al llarg de la vida*, va ser publicada a la revista *Temps d'Educació* que segons DATOS CARHUS i RESH: es situa al Quartil B.

Consta a les Bases de Datos: FRANCIS ; LLBA. Es seu índex de valoració A+B és 28,26. L'índex d'impacte Mitjà (1999-2003) és 0,013. Acompleix 29 Criteris Latindex . Té avaluadors Externs.

Segons el Rebiun la podem localitzar a 38 universitats.

Una consulta al Google amb "Temps d'Educació " revista dona 687.000 resultats (0,10 segons) i al Google Acadèmic 1.830 (0,25 s) (06/06/2012).

La següent publicació inicia el segon bloc que treballa sobre aspectes didàctics i organitzatius. Aquesta **sisena publicació**, *Formación básica integral, "Dialogos.Educación y Formación de Personas Adultas"* 20.800.000 resultados (0,19 segons). En el Google Acadèmic dona 283 resultats (0.12 segons).

La **setena publicació**, *Educació per a la plena ciutadania, l'escola ciutadana*, en una consulta a Google "Quaderns d'educació contínua" tenim 4.260 resultats (0,19 segons). La revista va ser fundada a l'any 1999 publicada a València. I consta en la Clasificación Integrada de Revistas Científicas al Grup D. En aquest moments és la revista més destacada publicada en llengua catalana sobre educació contínua i educació al llarg de la vida.

La **vuitena publicació**, *Projectes, estratègies i necessitats de recerca de l'educador, educadora social en la formació de persones adultes*, tenim que una consulta al Google "Els àmbits de treball de l'educador social" dona 9.840 resultats (0,09 segons).

També veiem que es pot localitzar a 13 biblioteques segons el catàleg Rebiun. Va ser una publicació pionera en un àmbit que, aplicat a l'educació de persones adultes, ha anat guanyant presència l'àmbit universitari en els darrers anys en el marc de l'educació social.

Les següents publicacions inicien el tercer apartat en el que abordem pràctiques específiques de formació amb col·lectius diversos. Així la **novena publicació**, *Alfabetización en el medio penitenciario*, és un llibre que va obrir un espai en el seu àmbit dins a l'àrea de recerca llatina. Encara avui és un dels pocs llibres publicats sobre aquesta temàtica a l'àmbit penitenciari. Existeixen materials curriculars però habitualment en edició multicopiada.

El llibre aborda aspectes psicològic, sociològic i curriculars de forma ampla i és per tant punt de referència per a posteriors treballs. És present a tots els centres penitenciaris de Catalunya i altres de la resta d'Espanya. També en biblioteques especialitzades com la del Centre d'Estudis Jurídics i Formació. en la Biobiblioteca Nacional del Maestros, La Biblioteca del Col·legi oficial de psicòlegs de Catalunya.

Una consulta en Rebiun (31/08/2011) dona com a resultat 31 localitzacions sota tres entrades diferents.

Una consulta en Google amb l'entrada entre cometes " Alfabetización en el medio penitenciario" (31/08/2011) dona com a resultat 3.130 resultats (0,21 segons).

També és citat en articles de Catalunya, altres llocs de l'estat espanyol així com de l'Argentina, Portugal i El Regne Unit. Destaquen algunes cites a revistes especialitzades del sector (àmbit penitenciari).

Conté un pròleg de Esther Gimenez- Salinas actualment rectora de la Universitat Ramon Llull.

L'Editorial Popular és la principal editorial del sector de Educació de Persones Adultes i educació Popular. Una consulta en Google Acadèmic dona 1.680.000 en 0,13 s. (31/08/2011). La col·lecció en la que es publica conté aportacions sobre experiències significatives en el camp de l'educació popular.

Per la tesi seleccionem una part que ens sembla més significativa: pp 9-17 y 39-55. Sobre la **desena publicació**, *Valor de la educación para los/las emigrante: Aproximación o asimilación cultural*, tenim que una consulta en el buscador Google de "Didáctica del Español como lengua extranjera" da 115.000 resultats (0,22 segons) i "Didáctica del Español como lengua extranjera" Angel Marzo, dona 4.020 resultats (0,18 segons) en el Google Acadèmic dona com a resultat 713. (0,22).

Ho trobem a biblioteques Cervantes: www.bibliotecas.cervantes.es. També es pot trobar en format digital a diverses adreces d'internet. És un material de referència en el sector. La **publicació onzena**, *Alfabetitzacions a finals del segle XX*, a l'entrada en Google de "El currículum de la FPA com una pràctica" obtenim 115 resultats (0,29 segons).

Segons el catàleg Rebiun està a la Universitat de les Illes Balears. I ha estat distribuït en centres de formació d'adults especialment del País Valencià però també a Catalunya i Balears.

La **publicació dotzena**, *Educar en Prisiones*, està publicada a la revista *Notas de Educación de personas Adultas* es situa en el quartil D. Va ser una publicació de relleu a finals del ans 90 i inicis del 2000.

Una consulta en Google amb l'entrada "Notas. Educación de personas Adultas" dona 8.590 resultats (0,15 segons).

La **publicació trezena**, *Comunidad gitana y Educación*, en una consulta de "Dialogos.Educación y Formación de Personas Adultas" tenim 20.800.000 resultats (0,19 segundos). En el Google Acadèmic dóna 283 resultats (0,12 segons)La revista es situa en el quartil C DATOS CARHUS i DATOS RESH.

Finalment la **catzena publicació**, *Estudi preliminar. Cartas a Guinea Bissau*, introdueix una de les obres de Paulo Freire que profunditza sobre les característiques de l'alfabetització i de l'acte educatiu en general.

2.2. *El concepte i les bases de l'educació de persones adultes*

Hem vist que les activitats d'educació de persones adultes es desenvolupen en un marc molt ampli, en què es donen activitats heterogènies, multiformes, diverses. Aprofundir en la seva conceptualització ens permet entendre les claus en què es mou l'educació en la vida adulta en els diferents contextos.

En les publicacions que ara passem a analitzar s'apunten alguns d'aquest elements, que podem resumir en grans apartats com ara:

- Unes etapes de la vida amb entitat pròpia que impliquen unes característiques personals i col·lectives específiques. Aquestes característiques ja de per si justifiquen un tractament diferenciat en educació, com es produeix en múltiples activitats de la vida quotidiana, com ara l'espai professional, el de la cultura i les relacions socials, el de les activitats físiques i esportives, etc.
- Un bagatge experiencial i amb aquest unes estratègies d'aproximació a la realitat pròpies d'aquesta edat.
- L'assumpció de rols socials lligats a la seva activitat quotidiana, que habitualment ocupa un lloc prioritari respecte de l'espai propi de l'educació.
- Els elements nuclears del procés educatiu i com s'interrelacionen.

La reflexió sobre aquestes característiques ens ajuda a articular la pràctica educativa i ens situa més a prop de la comprensió del procés.

2.2.1. *Publicació 1: Educación de Adultos: situación actual y perspectivas.*

Marzo, A. i Figueres, J.M. (1990). Barcelona: Editorial Horsori

I. EL MARCO CONCEPTUAL DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

La educación de adultos (E.A.) como sector educativo específico es el reflejo de distintas y muy heterogéneas realidades. A partir de una continua reelaboración y contrastación conceptual se ha ido definiendo una terminología con amplia aceptación. Este reconocimiento terminológico permite a las experiencias de E.A. contrastar la ideología con la actividad y la práctica con la teoría.

En este primer capítulo exponemos, desde una perspectiva general, aquellos conceptos que han ido afirmándose como ideas predominantes en E.A., con las aportaciones de la Unesco y del Libro Blanco. La estrecha vinculación entre Educación Permanente y E.A. nos conduce a una evidente dependencia entre ambas propuestas educativas. Con el propósito de ir concretando la reflexión en torno a la E.A. se distingue entre finalidades y funciones, con la complejidad que supone la recíproca terminología. También se intenta clarificar la vinculación que se da entre los distintos ámbitos educativos de la E.A. y su indispensable interdependencia, para describir finalmente las modalidades educativas que en estos ámbitos pueden desarrollarse.

1. La labor de la UNESCO

La preocupación por los derechos humanos, su cumplimiento y expansión, es común a la civilización. Los actores que promueven su avance y ejecución son múltiples y de variadas naturalezas institucionales.

Es la Unesco la organización internacional de mayor proyección y alcance en la defensa de los derechos del hombre. Entre esos derechos, el de la Educación se ha defendido desde la constitución de la propia organización, como consecuencia de su frase inicial *puesto que las guerras nacen de las mentes de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz*, considerando la educación *de la humanidad para la justicia, la libertad y la paz* (UNESCO). La consecución de la igualdad para todos los hombres sin distinción es el ideal pretendido, que sólo puede desarrollarse con el ejercicio de la libertad y la justicia en la militancia por la paz y la cooperación entre los pueblos. La educación y la cultura son medios para alcanzar tan noble ideal.

La publicación de *La educación fundamental, terreno común para todos los pueblos* en 1947 por la Unesco, siguiendo a Soler (1981, pág. 2) planteó el saber indispensable de las masas, por medio de la llamada educación fundamental, que dirigida a la globalidad de la comunidad *acentuaban la importancia de atender las necesidades educativas de los adultos, no solamente como beneficiarios, sino también, como protagonistas irremplazables de los procesos de cambio.*

La tarea en el campo educativo de la E.A. por la Unesco se manifiesta por los éxitos en el estudio y seguimiento mundial y regional de la E.A., en su progreso conceptual y en el desarrollo de las funciones y acciones realizadas por sus estados miembros a través de sus actividades en E.A. La aportación de la Unesco se ha desarrollado con toda variedad de actividades y principalmente en sus cuatro conferencias internacionales sobre E.A. a las que nos referimos:

- 1949. 1.^a conferencia en Elsinor (Dinamarca)
- 1960. 2.^a conferencia en Montreal (Canadá)
- 1972. 3.^a conferencia en Tokio (Japón)
- 1986. 4.^a conferencia en París (Francia)

La conferencia de Elsinor representó el primer intento internacional de clarificación y toma de conciencia ante una realidad educativa, la E.A., contrastando conceptos y prácticas que se realizaban. Estuvo muy marcada por la procedencia -de los asistentes, en su mayoría de países occidentales industrializados, por lo que sus modelos de iniciativa privada se dieron como prioritarios para la E.A.

Fue antesala del concepto de Educación Permanente al concebir la existencia de cada hombre como un aprendizaje perpetuo. La educación debía satisfacer dinámica y funcionalmente las necesidades y aspiraciones del adulto en toda su diversidad, avanzándose así al esquema tradicional de la educación, por la perspectiva que tomaba hacia lo que hoy concebimos como educación integral.

No obstante, no se consiguió configurar las actividades de E.A. ya que se tomaron como un conjunto de particularidades que excluían a las demás, por lo que se asimilaban a la

enseñanza ordinaria, La concepción de la E.A. resultó estrecha al identificarse con *el clásico sentido compensador de la enseñanza obligatoria no recibida* (Lowe 1978, pág. 27) aunque incidiendo en el desarrollo de una cultura común que estabilizase los valores de la juventud,

En la conferencia de Montreal persistió la falta de consenso en los conceptos y marcos de la E.A. pero el progreso que había conseguido la implantación de la E.A. y el reto que posibilitaba la innovación educativa condujo a interpretar la E.A. en un contexto global. Se convino que la E.A. trascendía tanto a la educación general como a la profesional, cualquier nivel y finalidad educativa podía enmarcarse en la E.A.

Esta conferencia, que se había convocado con el tema de *La educación de adultos en un mundo en transformación*, fue la primera reunión internacional en la que entre sus objetivos incluyen la Educación Permanente y en la que se sitúa la E.A., *en el contexto de la educación permanente, se reconoce la educación de adultos como un elemento específico e indispensable de la educación* (Conf. Montreal, Informe final, 41 en Lowe 1978, pág. 192).

La incorporación a esta conferencia de una nutrida representación de países del tercer mundo dio lugar a disparidades en su desarrollo. En los países desarrollados el incremento de la formación profesional de adultos exigía la planificación y la profesionalización de sus educadores, al tiempo que se cuestionaba la adecuación de organizaciones voluntarias, que no disponían del personal cualificado para abordar la aceleración de los proyectos científicos y técnicos que se producían. En los países en vías de desarrollo y en los recientemente independizados, se reclamaba la especial contribución a la eliminación del analfabetismo y al fomento de la paz. El aumento de intercambios y el estudio de la cooperación internacional se focalizó a través del aprendizaje, en el informe final (París, 1963, en Lowe) se concilia lo anterior, "para sobrevivir es menester que los países del globo aprendan a coexistir en paz". "Aprender" es en este caso la palabra clave.

Con todo, hubo aspectos de la E.A. que quedaron sin atender, como la problemática del proceso de aprender, la metodología pedagógica y la planificación entre otros.

La III conferencia internacional de E.A. en Tokio, se organizó con los propósitos de examinar las tendencias de E.A. durante la anterior década, considerar las funciones de la E.A. en el contexto de la Educación Permanente y examinar las estrategias de desarrollo educativo con respecto a la E.A. La afluencia de los 85 delegados de países fue notoria, frente a los 45 asistentes a Montreal, de los cuales 56 pertenecían al tercer mundo. Asimismo, la asistencia de 37 organismos no gubernamentales y la variedad de público: expertos, profesionales de la E.A., responsables políticos y administradores... enriqueció las aportaciones de la conferencia que se había presentado con el tema *La educación de adultos en el contexto de la educación permanente*. El hecho que la conferencia se celebrase durante el pleno desarrollo del Programa Experimental Mundial de Alfabetización (PEMA), con el objetivo de *demostrar las ventajas económicas y sociales de la alfabetización* (Quitllet, 1983, pág. 18) orientó algunas de las 33 recomendaciones finales de la conferencia

Se consiguió la concordancia entre los conocimientos y los conceptos sobre E.A. de los asistentes, por lo que este lenguaje común se constituyó en factor de progreso de las ideas.

Desde la noción de Educación Permanente se podía pensar en la integración de los adultos en procesos educativos totales y continuos, y en las relaciones entre subsistemas educativos.

Se insistió en la relación entre E.A. y desarrollo cultural, destacándose la influencia de los mass media, y la necesaria prioridad de los desfavorecidos, por lo que la eliminación del analfabetismo se consideró prioritaria.

La funcionalidad de la educación se entendió por la relación que existe entre la educación y las necesidades de la sociedad y también entre la educación y las motivaciones de los individuos, por lo que el sentido de la educación funcional es coincidente al de educación integral: “En este punto no debe haber malentendidos, por más que otros organismos utilicen a veces la noción de la funcionalidad de la educación en general y de la alfabetización en particular en un sentido demasiado estrecho, estrictamente económico que, por su parte, la Unesco recusa. La Unesco es una organización esencialmente humanista, para la que el hombre es un todo, un ser pluridimensional que en ninguna forma se satisfecerá con una funcionalidad limitada” (Maheu, Informe final: alocución 1972, pág. 82).

La prioridad que demandaba para la E.A. se entendió que sólo podía darse cuando las autoridades de planificación general de desarrollo nacional la considerasen un sector educativo del que se preocuparan; para ello se consideró necesaria la creación de instituciones apropiadas para la eficacia de la E.A., en este sentido Maheu - Director General de la Unesco - afirma: “La ausencia de instrumento institucional impide ir más allá de las iniciativas fragmentarias que, si bien muestran una voluntad de cambio, no llegan a trastornar la realidad social, profunda”.

La conferencia fue superadora de las anteriores y muy fructífera como lo muestran las 33 recomendaciones que NO pronunciaron, entre las que se trató al educando como agente de cambio, la igualdad de acceso de las mujeres a la educación, la promoción de la educación de los trabajadores mediante licencia pagada para su formación profesional o general y formación para los desfavorecidos por desempleo o carencias personales; la organización de la E.A. con nuevos sistemas integrados, formales y no formales, en centros polivalentes, fomentando la investigación y la creación de materiales; la formación de los educadores de adultos y el papel de las universidades y la cooperación y transparencia internacional en los logros de la E.A.

La rápida enumeración anterior destaca la riqueza de la conferencia de Tokio. La crisis económica que habría de sobrevenir al año de su celebración produciría el retraimiento general en las expectativas que se preveían.

La conferencia de París, en 1985, se celebraba tras el Simposium Internacional de Alfabetización de Persepolis (Irán) de 1975, de la XIX Asamblea General de la Unesco de Nairobi (Kenia) en 1976 y de otros eventos afines. La resolución sobre E.A. realizada en Nairobi recogía la conclusión de las tres conferencias anteriores e incluía nuevas aportaciones, entre las que cabe destacar las definiciones de E.A. y de Educación Permanente, ambas aceptadas actualmente como las de mayor grado de consenso

“La expresión *educación de adultos* designa la totalidad de procesos organizados de educación, sea cual sea su contenido, nivel y el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o replacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales, las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socio-económico y cultural equilibrado e independiente”.

“La educación de adultos no puede ser considerada intrínsecamente, sino como un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente”.

“La expresión educación permanente, designa un proyecto global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente como a desarrollar todas las posibilidades de educación fuera del sistema educativo”.

“En este proyecto el hombre es agente de su propia educación por medio de la interacción de sus acciones y de su reflexión”.

“La educación permanente en lugar de limitarse al período de escolaridad ha de abrazar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber, y todos los conocimientos prácticos que pueden adquirirse por todos los medios y ha de contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad...»

La conferencia de París se había propuesto analizar el desarrollo de la E.A. desde la anterior conferencia de Tokio, práctica ya habitual en todas las conferencias; la contribución de la E.A. hacia la problemática del mundo contemporáneo; las prioridades de la E.A. para fomentar la participación activa y las modalidades de cooperación que mejorasen la E.A. internacional y regionalmente.

El hecho que la conferencia se celebrase en un tiempo con fuerte recesión económica y que afectaba principalmente a la ocupación de la población activa, ajustó sus recomendaciones a la realidad posible, siendo mayor su orientación hacia el aprovechamiento de los recursos económicos y sociales existentes. Así se comprende la necesaria coordinación entre educación formal y no formal y el énfasis en el papel decisivo de las organizaciones no gubernamentales que desde Montreal habían ido incrementando su representación en las conferencias.

El proyecto de recomendaciones (París, 1985) redactó nueve recomendaciones que en general reafirmaban y matizaban las elaboradas con anterioridad.

Se incidió en la dimensión del desarrollo local en la E.A., mediante la colaboración de los dirigentes locales y la concertación de organismos e instituciones, remarcando las dimensiones cultural y humanista de la E.A. Se determinaron acciones para favorecer a los desfavorecidos, sobre las medidas prioritarias en relación al analfabetismo funcional y al de masas, resaltando el beneficio práctico de la colaboración entre sectores gubernamentales y no gubernamentales de E.A.

En la cooperación internacional se priorizó la erradicación del analfabetismo y la utilización de técnicas y hábitos racionales que condujeran al propio automantenimiento.

La vinculación y continuidad entre educación formal y no formal se consideró necesaria para la planificación de la E.A., siendo las actividades de desarrollo de la E.A. basadas en la participación activa y la democratización, contribuyendo y perseverando en la comprensión y las libertades fundamentales.

Los resultados del aumento de estudios e investigaciones debían incorporarse a los programas de E.A. conjuntamente con la enriquecedora experiencia que aportan los adultos, dada la diversidad de sus antecedentes.

La formación de los educadores de adultos y su profesionalización eran reconocidas por la influencia hacia la necesaria calidad, para no limitar los logros de la E.A. desarrollando planes de estudio en los centros reconocidos. Al tiempo que se aumentase el intercambio y difusión de información, junto con la necesaria sensibilización de la opinión pública respecto a la E.A. y en la tarea de capacitar al personal de E.A.

Para desarrollar la E.A. se consideró el apoyo de los medios de comunicación de masas, el fomento de la capacidad de iniciativa y la mayor integración de las nuevas tecnologías de la información.

El transcurso del casi medio siglo que va desde la I Conferencia Internacional de Educación de Adultos hasta la IV celebrada en París, cubre una fructífera etapa de la E.A. Etapa que puede considerarse dentro de la concepción moderna de la E.A. El desarrollo de las cuatro conferencias y de las actividades posteriores que se extienden a los países miembros, a la intensificación de la labor de la propia Unesco y a otros organismos internacionales, ha dado como resultado la extensión mundial de la E.A. El debate sobre los conceptos y su relación con los sistemas organizativos ha permitido ajustar y profundizar en la claridad de los objetivos que orienten las experiencias de E.A.

La adaptación de los criterios predominantes en cada conferencia han ido acordes con el devenir de los movimientos socio-económicos de los pueblos del mundo. Por lo que los resultados de la labor de las conferencias de la Unesco pueden considerarse actualizadas, cuando no avanzadas al conjunto de desarrollo educativo de las comunidades, e integradas a los principios inspiradores de la Unesco y de la Humanidad.

El Libro Blanco de Educación de Adultos

El Libro Blanco de E.A. (MEC, 1986), es la recopilación de aportaciones sobre la E.A. en nuestro Estado. Es fruto del debate de los distintos agentes con intervención en el diseño y puesta en práctica de las experiencias de E.A. influenciados en mayor o menor grado por la dimensión internacional de las perspectivas sobre este campo educativo.

Su publicación en 1986 significó la esperanza de muchos voluntariosos que veían en el Libro Blanco la oportunidad para salir del estado deteriorado y de casi marginalidad de su «amada» E.A. Las afirmaciones contenidas se han convertido en referente para toda experiencia educativa de adultos, iniciada o por iniciar, observando ese marco de futuro global e integral, referente que concluye un capítulo arcaico de la E.A.

La documentación conceptual, organizativa y experiencial que muestra el Libro Blanco le convierte en una herramienta imprescindible, de la cual nos parece oportuno destacar:

1. La ruptura con la concepción escolarizada y únicamente compensadora de la E.A., contemplando al usuario de la E.A. como agente de su propio desarrollo y de la comunidad.
2. La constitución de la E.A. en el marco de la educación permanente vinculándose su devenir a la reorganización del sistema educativo.
3. La planificación a través de organismos de amplia base que coordinen las realidades de EA. de distintos ministerios y entes administrativos e iniciativas de carácter social.
4. La territorialidad de los proyectos de E.A. en la polivalencia de sus centros y con la interinstitucionalización de los hoy distintos ámbitos de la E.A.

Hay aspectos que se confieren a la E.A. que no son plenamente compartidos: la percepción de la E.A. para la transformación social, el núcleo generador en la relación entre la educación integral y la formación ocupacional..., pero es en la lentitud o falta de aplicación de las directrices donde está la principal crítica: la no promulgación de una ley de E.A. que vertebré y organice la E.A., la vaguedad con que se afronta en la Reforma Educativa a la E.A. y en el progresivo distanciamiento de la formación ocupacional de las otras modalidades de la E.A. sin que la prioritaria necesidad de estrecha coordinación entre ministerios se produzca.

Tendencias de la Educación Permanente y E.A.

La educación permanente como proyecto global educativo conduce hacia la idea de sociedad de aprendizaje. La educación de adultos se subordina a la educación permanente en un mismo proceso integral.

La Educación Permanente es una finalidad que persigue la civilización, basándose en dos principios:

1. El hombre posee capacidad de cambio a lo largo de toda su vida. Todo cambio se produce por la adaptación a realidades distintas, a las cuales no puede llegarse sino por el aprendizaje.
2. El hombre se ha dotado a sí mismo del derecho inalienable a la educación.

De ello se desprende que toda persona, sea cual sea su edad y condición, puede demandar su progreso educativo. Cabe precisar que las condiciones para que se cumpla semejante propósito no se han producido en ningún lugar. Son muchos los esfuerzos por los que el derecho a la educación se va extendiendo y haciendo realidad. La escolaridad de niños y jóvenes es el sistema educativo de mayor alcance, sin ser por ello la única forma educativa en la que están inmersos. Las necesidades productivas y la autonomía social de los adultos requieren de un propio sistema educativo estructurado en aquellas formas y modalidades formativas que satisfagan sus intereses. Y éstos en nada se asemejarían a otra escolaridad. Por lo que no debe confundirse educación permanente con escolaridad permanente.

Concebida la educación permanente como «sistema de los sistemas educativos», su promoción significa importantes variaciones a tomarse en cuenta frente a la planificación

general y en las reformas de los sistemas educativos en particular. En este segundo aspecto cabe obtener una mayor flexibilidad en el acceso a distintos niveles y áreas formativas en sentido horizontal y vertical; una nueva estructuración curricular en la que se contemple la posibilidad de desarrollar el propio programa; y, la diversificación de los espacios educativos para vehicular todas aquellas experiencias de crecimiento personal, social y cultural.

La Educación de Adultos, como se ha definido con anterioridad (pág. 17), es reiteradamente considerada imprescindible como «mecanismo clave de una educación que debe ser permanente para hacer frente al continuo desafío de la evolución de la sociedad» (LB 1986, pág. 23). El sentido de la permanencia de educación abarca dos aspectos, su globalidad y su continuidad, respecto al adulto. La globalidad es aquella que procura el participante, la educación integral, la integración en la experiencia personal de los distintos conocimientos y del medio social. La continuidad es aquella que se precisa a lo largo de la vida para adaptarse, comprensiva y críticamente, a los cambios cada vez más acelerados de nuestra sociedad. Esta adaptación constante está claramente vinculada a la edad, y es la edad en el sistema escolar el factor conducente de los desarrollos curriculares. Al tratar la E.A. también la edad es un factor esencial «si hay una edad para aprender, los adultos que deben hacerlo son quienes no aprendieron a tiempo. Si, por el contrario, partimos del supuesto de que hoy es necesario seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida, entonces, debe irse abandonando la idea de una relación mecánica entre edades y niveles de ilustración, sobretodo a partir de la edad laboral» (LB 1986, pág. 136).

La E.A. y sus aportaciones a la Educación Permanente han producido la actual concepción de ésta planteando la necesidad de una revisión en profundidad de los sistemas educativos.

Finalidades y funciones de la E.A.

La diferenciación entre fines y funciones es un problema de difícil resolución en las ciencias sociales, como lo es para distinguirlos respecto a la E.A., así lo señala Lowe (1976, pág. 24) «La distinción entre fines y funciones es tradicionalmente confusa».

Los fines suponen la existencia del mismo concepto, no siendo éstos más que una motivación de la conducta del sujeto, pero que no explican a ésta. Así se conviene en identificar los fines con los propósitos.

Las funciones pueden entenderse como las acciones características tendentes a perfeccionar un proceso. Kant las definía como «La unidad de acción de ordenar diferentes representaciones bajo una común a todas ellas», mientras que Merton, distinguiendo las funciones en manifiestas, latentes y alternativas, las concebía como «Las consecuencias observables que contribuyen a la adaptación o ajuste de un sistema dado» (S. Giner; 1975:1, pág. 928). Por lo que la función se puede asimilar a actividad, abarcando también a la noción de estructura.

La confusión entre ambos términos ha provocado un retraso en la construcción del marco de aplicación de la E.A., de la construcción de un cuerpo teórico y práctico. Por lo que el avance se produjo profundizando en las concepciones sobre la educación y sobre el adulto, siendo a éste a quien se dirigen los fines y a aquella las funciones.

Los fines de la E.A. pivotan en torno a la Educación permanente y su propósito es la consecución de la educación integral para el desarrollo personal y social de todos. La formación que debe procurar la E.A. es coherente y actualizada en los valores, conocimientos y habilidades, en un progresivo desplazamiento de las intenciones de enseñanza hacia las de aprendizaje, con aquellas modalidades de aprendizaje que mejor configuran la autonomía de las personas y de las comunidades.

Los fines son, por tanto, públicos o colectivos e individuales (Lowe, 1976, pág. 24). La aceleración del desarrollo económico y las necesidades de cohesión social implican la finalidad de capacitación profesional y de resocialización. La adaptación a la evolución social es otra finalidad de la E.A., por la que debe incidir en la modificación de valores, hábitos y conductas.

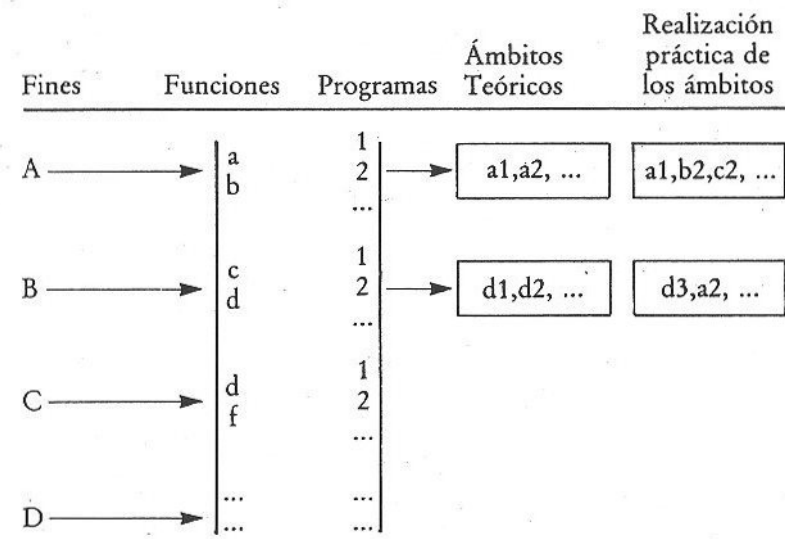
Los anteriores fines no se consideran desai4iculados del de promocionar la justicia social, que permita a los individuos conseguir la igualdad de oportunidades mediante el compromiso con los demás y la solidaridad internacional. Una ulterior finalidad es la consideración del tiempo libre de una forma constructiva y enriquecedora que permita superar el aislacionismo de las personas.

Las principales funciones de la E.A., que persiguen el mejoramiento de la persona y son esenciales para la Sociedad, las cita así Lowe (1976, pág. 267):

- a. Dar a los adultos una segunda oportunidad de las cualificaciones que no pudieron obtener durante su infancia y su juventud;
- b. ofrecer enseñanzas no sancionadas por un diploma para los que se preocupen de abrir su espíritu;
- c. favorecer el desarrollo de la personalidad profundizando en el conocimiento de sí;
- d. poner al día o conseguir una competencia profesional esencial;
- e. orientar a los adultos hacia la resolución de los problemas personales y comunitarios y hacia nuevas maneras de proceder;
- f. promover la acción comunitaria.

Ámbitos y modalidades de la E.A.

Las funciones de la Educación de Adultos se desarrollan en determinados ámbitos o áreas de trabajo educativo. Cada ámbito se diferencia de los demás por asumir determinada función coordinada o eje principal, sin que con ello, en el ámbito en cuestión se den otras funciones de la E.A. diferentes a la principal.



Dada la riqueza y amplitud de las funciones de la E.A., los ámbitos se agrupan para su realización práctica en funciones próximas. A su vez para cada ámbito y en cada experiencia concreta se desarrollan los programas generados por el desglose de la función o funciones de la E.A. que se asumen en el colectivo participante. Para clarificar los conceptos expuestos hasta el momento ver el cuadro precedente.

Como ejemplo de incardinación de varios programas que responden a distintas funciones citaremos una experiencia que es común a colectivos de E.A. que se incluyen en el ámbito de Educación de Base o general. Se desarrolla en distintos niveles y áreas de contenido un primer programa de enseñanza básica para lo cual se dota de horarios que ocupan la mayoría del tiempo disponible un programa que está estructurado por niveles, desde alfabetización hasta postgraduado y desglosados en áreas de conocimiento que se aúnen por módulos. Un segundo programa desarrollado se refiere al ámbito de la animación socio-cultural, estableciendo actividades de participación autónomas y autodirigidas por los alumnos rigiéndose por una propia asociación. Programa en el que los participantes actúan por representación, promoviéndose actividades de desarrollo comunitario y de solidaridad internacional como búsqueda de recursos, organización de actividades recreativas y culturales, mesas redondas, visitas a otros colectivos... Un tercer programa que se desarrolla es el de realización personal estableciendo actividades específicas que iniciándose en el propio colectivo y con la intervención de colaboradores se amplían a otros lugares o escuelas y con el concurso de otras instituciones locales en actividades como: ejercicios de mantenimiento, esmalte, cerámica, fotografía, prensa...

Los participantes pueden optar por las actividades en todos los programas o en uno de ellos e incluso en parte de algunos. Es decir, participar en la actividad global del colectivo o en cualquiera de sus actividades: el concurso del usuario lo determinan sus propios intereses, como más programas se pongan en marcha más usuarios centran sus expectativas en la E.A.

Son muchas las experiencias de E.A. que estando centradas en un ámbito concreto éste no se da en forma pura, sino que realizan actividades más propias de otros. Lo cual va

conduciendo a la E.A. a un sistema educativo más abierto e integral en su marcha hacia la Educación Permanente.

Entre los diversos autores se da un grado de convergencia respecto a las funciones, en el sentido de áreas de actividad que hemos definido, pero el agrupamiento de las funciones en programas, sectores o ámbitos no es homogéneo, y esto es posible por la idea clarificadora que orienta cada uno de ellos.

La clasificación de Lowe (1976, pág. 70), de los programas educativos en función de las necesidades individuales tiene el mismo sentido que el que hemos descrito como ámbito. Él los define en cinco categorías:

1. Educación de recuperación: alfabetización y educación básica que se constituye como condición previa y necesaria para los demás ámbitos.
2. Educación para la adquisición de una competencia profesional o técnica. Formación inicial en un oficio o para un primer trabajo o para cambiar a otro y también para actualizarse en el mismo.
3. Educación sanitaria, social y familiar. Educación para la salud, vida familiar (relaciones, planificación). Educación para el consumo, relaciones en grupo, etc.
4. Formación para la vida cívica, política y comunitaria. Educación de valores y hábitos del ciudadano, política local, nacional e internacional, principios y realidades sindicales, etc.
5. Educación para la plena realización personal. Todos los aspectos de la cultura general que se dan específicamente, como saber en sí mismo: idiomas, danza, fotografía, música, bellas artes, teatro, etc.

Según el autor las cuatro primeras categorías son interdependientes. Pero todas ellas se dan en un orden de importancia creciente en la práctica.

La gran variedad de actividades de la E.A. se agrupa en cinco sectores (ámbitos según nuestra denominación) en la clasificación de X.B. Paz (1984:41). Estos son: (1) conocimientos básicos; (2) formación profesional y técnica; (3) desarrollo personal y familiar; (4) educación cívico social; (5) educación cultural.

En un mismo sentido los aspectos o áreas de la educación integral de adultos se clasifican en el Libro Blanco (1986:21):

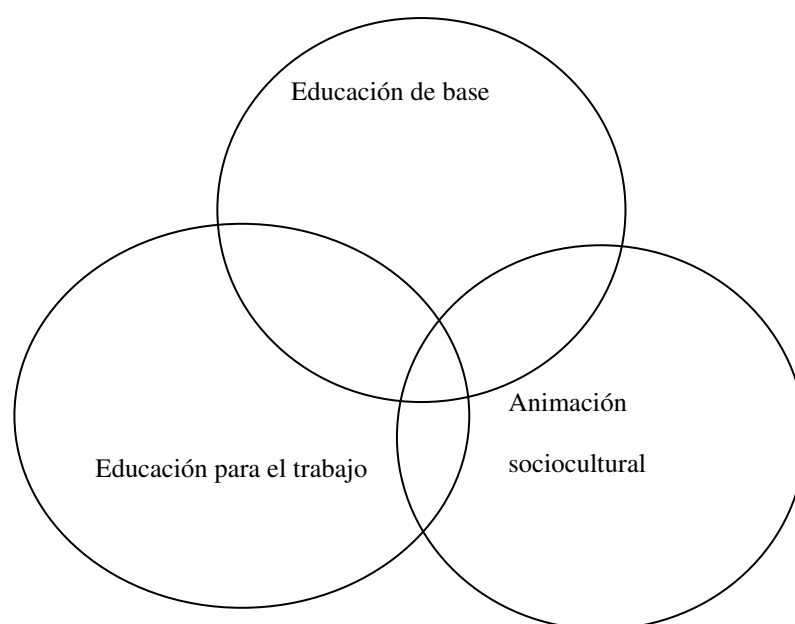
1. Formación orientada al trabajo (actualización, reconversión y renovación de los conocimientos de tipo profesional).
2. Formación para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas (o para la participación social).
3. Formación para el desarrollo personal (creatividad, juicio crítico, participación en la vida cultural).
4. Como fundamento esencial a todas ellas la de formación general o de base que, cuando no se consiguió en la edad apropiada, constituye un prerrequisito indispensable de tipo compensador.

Los ámbitos 3 y 5 de los anteriores autores se funden en el tercero del Libro Blanco. Las funciones que se desarrollan son muy cercanas, sino son las mismas.

Puesto que los ámbitos de la E.A. están inmersos en las tendencias de expansión, innovación e integración de la educación permanente, es en la realidad de las experiencias educativas donde se configuran los ámbitos. Por ello, siguiendo en la línea que ya trabajamos en el Mapa de E.A. en el ámbito territorial de la provincia de Barcelona (1986), distinguimos tres ámbitos integradores e interdependientes en los que, en todo caso, se pueden distinguir algunas funciones como principales; estos son:

1. Educación básica.
2. Formación para el trabajo.
3. Animación sociocultural.

Los tres ámbitos los desarrollaremos en un capítulo posterior, pero a modo ilustrativo presentamos el gráfico siguiente que pretende mostrar las intersecciones posibles entre los tres ámbitos:



Los programas educativos que concretan las correspondientes funciones de la E.A. a la vez que se desarrollan en determinados ámbitos se imparten según diferentes modalidades.

Los términos de las distintas modalidades educativas padecen, unos más y otros menos, la falta de consenso que ya hemos presentado en otros apartados, por lo que establecemos una primera organización de criterios diferenciadores:

CRITERIOS	MODALIDADES
Por el tipo de metodologías	Formal, no-formal, informal
Por el reconocimiento de la titulación	Reglado, no-reglado
Por el lugar de desarrollo	Presencial y a distancia
Por la diferenciación del tiempo de dedicación	Recurrente, alternancia

La modalidad educativa formal se ha asociado comúnmente a la modalidad escolar tradicional, con la connotación de rigidez respecto a los métodos didácticos, a la organización de cursos inalterables y a la sistematización de contenidos inamovibles. La superación de los distintos cursos otorgaba la cualificación y certificación oficial, supervisada por la institución académica correspondiente; en este aspecto lo formal se convierte en modalidad reglada. Esta proximidad entre ambas modalidades permite que se tomen como sinónimas.

La modalidad no-formal se visualiza como el aprendizaje extra-escolar. Inicialmente difiere en dos aspectos de la formal: los métodos didácticos empleados no son los clásicos y la titulación o capacitación obtenida no se homologa por las instituciones académicas; en este sentido se asocia a no-reglado. Pero podemos advertir, con palabras de Sarramona (1982, pág. 50): «el empleo de metodologías no-formales no excluye la posibilidad de alcanzar con ellas títulos académicos».

En la actualidad las cuatro modalidades (formal, no formal, reglado, no reglado) se imparten de forma estructurada y sistematizada (Libro Blanco 1986, pág. 13) y suelen estar respaldadas por distintas instituciones. Pero, las titulaciones que se producen no obtienen el mismo reconocimiento oficial, siendo las académicas las que ostentan la homologación estatal e internacional.

La modalidad informal es aquella que se da de forma no sistematizada ni estructurada y como resultado de la interacción personal en los diversos ambientes de la vida diaria. Recibe también las denominaciones de espontánea e incidental. A veces, se confunde la educación informal con la no-formal, por entender a ésta como carente de método. El aprendizaje autodidacta debería incluirse por lo anterior en la modalidad no-formal. Es esclarecedor, en este aspecto, la definición de Coombs (Lowe 1976, pág. 30):

«Entendemos por educación espontánea (informal) el proceso por el cual todo individuo, durante su vida, adquiere actitudes, valores, aptitudes y conocimientos a partir de su experiencia cotidiana y de los influjos y recursos educativos procedentes de su medio ambiente: en la familia y en el medio social, en el trabajo y en el juego, en el mercado, en la biblioteca, y por medio de los mass media.»

Las diferencias entre las modalidades de presencial y a distancia son más meridianas que entre las que acabamos de describir. En la modalidad presencial, el proceso enseñanza-aprendizaje se da en un mismo tiempo y lugar entre educador y educando, encontrándose ambos en el mismo entorno educativo. En la modalidad a distancia, el proceso formativo se da con el educador en un lugar y el educando en otro «distante» y se desplazan los recursos y materiales del trabajo educativo en lugar de sus agentes. No obstante, se está avanzando en modalidades mixtas en las que determinadas acciones se dan en forma presencial: tutorías, consultas, trabajos en grupo y pruebas de nivel.

La modalidad recurrente hace referencia al acceso sucesivo del adulto desde la producción a la educación y al revés y a la necesidad de la alternancia entre ambas actividades. La aceleración de los cambios socio-económicos impide que la formación inicial de una persona sea suficiente para el resto de su vida. Las tres formas en que se viene dando la recurrencia son: después de la jornada laboral se emplea un tiempo en la propia formación, una parte de la jornada laboral se dedica a formación y cuando no se tiene empleo se sustituye la actividad laboral por la educativa.

La modalidad exclusiva es aquella en la que el educando asume el rol de estudiante, su tarea principal es su formación que suele ser inicial y reglada.

En la E.A. por las características del adulto y por les-condicionantes propios de la situación social en los que se desenvuelve:

1. Se entienden fundamentalmente como recurrentes todos sus ámbitos.
2. Las metodologías no formales se adecuan mejor a la dinámica educativa.
3. La modalidad a distancia es de la que se espera una mayor proyección.
4. La modalidad reglada es valorada por la sanción social que se otorgue a la titulación obtenida.

II EL EDUCANDO ADULTO

La práctica de la Educación de Adultos alcanza en el momento actual un grado de desarrollo que no se había experimentado en épocas anteriores, aunque podamos encontrar las raíces de esta actividad educativa desde muy antiguo. La emergencia de esta nueva práctica educativa hace que nos planteemos la existencia de un solo tipo de intervención educativa o si es necesario distinguir diferentes formas de actuación según la edad y el grupo social o cultural al que se pertenezca.

Esta cuestión ha sido resuelta en la educación infantil y la educación académica a partir de criterios que establecen una continuidad en el proceso educativo pero las diferencias entre las personas adultas son considerables y criterios de organización de la práctica educativa que pueden servir para la infancia, la adolescencia o la juventud no son necesariamente

válidos para los adultos. La edad cronológica, por ejemplo, es un eje indicativo muy variable en la persona adulta. Así como en el niño la edad impone unos ritmos de maduración y por lo tanto unas etapas de desarrollo en el adulto la edad no marca una progresión tan homogénea.

Tampoco el nivel de conocimientos es un criterio de organización si lo tomamos de forma general ya que una persona puede que haya desarrollado con profundidad algunos conocimientos específicos sin tener una cultura general desarrollada, o también tener un nivel elitista de conocimiento en una materia académica y resultarle difícil resolver problemas cotidianos.

En ocasiones se ha formulado que la única manera de encontrar un criterio de clasificación de las etapas de la vida adulta es considerar al adulto como la persona con «mayoría de edad» legal. Siendo pues la convención social lo que da salida a este problema. Y a partir de aquí que sea con papel del adulto en la sociedad el indicador de su evolución personal. Sin poner en tela de juicio el papel que juegan los factores sociales en el desarrollo de la persona adulta pensamos que también otros aspectos deben ser tenidos en cuenta. A lo largo de este capítulo vamos a precisar algunas cuestiones generales sobre la vida adulta para incidir más adelante en aspectos específicos como son la evolución fisiológica, el desarrollo cognitivo, algunas características de personalidad y también los factores psicosociales.

1.La edad adulta

Si tomamos la mayoría de edad como el umbral de la edad adulta parece que nos situemos en una etapa de la vida donde ya se han cumplido todos los plazos. Tradicionalmente se había pensado que a partir de la mayoría de edad ya no era necesaria la formación ya que los niveles conseguidos eran definitivos para el resto de la vida y los no conseguidos difícilmente se alcanzaban. Esta concepción hace de la edad adulta un gran «cajón de sastre» en el que todo pasa por el mismo rasero, al menos hipotéticamente porque la realidad hace que en función de la posición social, de la capacidad personal e incluso de la propia personalidad se trate a las personas de diferente manera.

Pero es desde la óptica de la Educación Permanente que entendemos al adulto como educando. En esta nueva perspectiva la persona a través de la interacción con su entorno tanto físico como social construye su propia formación y se va dotando de los instrumentos culturales que necesita. La educación es una ayuda continua en este proceso de readaptación permanente.

Por lo tanto es en un sentido dinámico que entendemos el trabajo educativo con adultos superando la concepción estática que se le ha atribuido durante mucho tiempo a esta etapa de la vida. Pero a la vez entendemos que es una etapa de gran complejidad ya que combina el descenso en algunas capacidades con el desarrollo de otras, las posibilidades personales que le permite el entorno social en el que se encuadra.

Pero hoy en día la capacidad para aprender y desarrollar algunos aspectos de sí mismo parece incuestionable en todas las edades y para todas las personas tomando siempre como referente a uno mismo. Es evidente que las personas sólo pueden llegar a conseguir las metas que entran dentro de su campo de posibilidades a partir de sus propios factores condicionantes.

Aquello que diferencia a la edad adulta es que el proceso de maduración general ya ha sido completado y por lo tanto se encuentra al mismo nivel que cualquier otra persona adulta. El acto educativo no busca el desarrollo de este nivel de maduración general sino el de capacidades específicas. Por ejemplo no tiene demasiado sentido decir que una persona adulta, aunque sea analfabeta, no sabe hablar bien cuando en su vida cotidiana, en su trabajo, se relaciona a través del lenguaje oral con perfecta normalidad. Será más apropiado decir que no conoce algunas normas lingüísticas o que debería poder desarrollar su competencia lingüística en otros contextos que también son importantes para su pleno desarrollo.

Esta característica de igualdad debiera determinar también las relaciones entre el educando y el educador situándolos a un mismo nivel y colaborando en una tarea específica: la adquisición de unos conocimientos, procedimientos, normas o actitudes. El educador tendrá un nivel de conocimientos mayor que le permitirá orientar al educando respecto al contenido de la educación. Pero ello no tiene por que implicar una relación jerárquica porque el nivel general de relaciones puede situarse en términos de igualdad.

Otra característica importante sería la diversidad de conocimientos y experiencias. Ésta debiera ser una fuente de enriquecimiento del acto educativo no sólo en la relación educando-educador sino entre los propios educandos. Por ejemplo un curso de idiomas contará con los conocimientos del profesor como motor del aprendizaje pero éste va a ir, sin duda, más allá de la formulación de frases o textos. En el proceso van a intervenir muchos factores propiciados no sólo por el educador sino por los compañeros y el entorno en el que se inscriba el aprendizaje y si en el curso participan estudiantes de diversos países y culturas ello puede ser enriquecedor para todos. Pero no sólo la cultura es un factor de diversidad sino también la edad, el lugar de procedencia, la ocupación, las experiencias previas, las aficiones...

La edad adulta no puede ser caracterizada solamente por aquello que falta o por lo que se ha «dejado de tener» sino por aquello que se ha conseguido aunque en ocasiones pueda ser incluso una distorsión para el nuevo aprendizaje.

Además es preciso que la persona adulta sea la protagonista de su propio proceso de desarrollo. Y para ello no se puede partir de una posición que vaya en detrimento de la confianza en sí mismo. Es necesaria una visión que sea consciente de las limitaciones y las posibilidades.

No obstante el estudio de las características del adulto ha sido abordado en ocasiones de manera bastante parcial y desde la perspectiva de las carencias detectadas en las personas adultas. Creando una serie de tópicos que deforman la construcción de una imagen del educando adulto.

Veamos ahora algunas de las características respecto a diversos aspectos de la vida adulta.

2. La evolución fisiológica

El aspecto en el que más se ha insistido respecto a la evolución física del adulto es su declive. Si en principio reconocer una evolución/involución fisiológica podría ser una ayuda importante para el trabajo educativo, en realidad el concepto de declive fisiológico se utiliza frecuentemente para marcar limitaciones y justificar procesos de estancamiento en lugar de tomarse como punto de partida para favorecer el desarrollo personal dentro de las posibilidades reales.

Una persona de 50 años no puede realizar las mismas actividades físicas que un joven de 15 ó 20 años pero tampoco tiene porque realizarlas. En cambio si que puede mantener su estado físico en condiciones y mejorarlo respecto a él mismo y en función de sus propias necesidades.

El concepto de declive fisiológico así utilizado es engañoso por diversas razones:

1. Se comparan edades de la vida que poco tienen que ver entre sí y establecen una idoneidad física que parece olvidar la natural evolución física.
2. Se incluye bajo la idea de declive todos los aspectos fisiológicos a todas las edades y la evolución de cada uno de los aspectos de la fase fisiológica y es bastante diferente; no es lo mismo la evolución perceptiva que de la capacidad muscular o la del desarrollo sexual por ejemplo.
3. Parece olvidarse que lo físico también se encuadra en un entorno social y funcional donde lo óptimo no es «la eterna juventud» sino el correcto aprovechamiento de cada etapa de la vida.

Por lo tanto, la mejor situación respecto al estado físico, en este caso para el aprendizaje, no se considera, como sería lógico, respecto a las leyes de evolución biológica y a los condicionantes ambientales sino en función de unos criterios arbitrarios en los que tienen un peso importante las modas dominantes.

Incluso cuando se estudian aspectos concretos como la memoria, percepción visual, desarrollo motriz... se realizan pruebas, en muchas ocasiones, fuera del contexto funcional en el que normalmente se desarrollan para el adulto, por lo tanto no dan una medida exacta de la capacidad propia. Ya que, gracias a su experiencia, es posible que desempeñe mejor sus capacidades en el contexto funcional que él conoce.

Con todo la E.A. necesita sin duda unos estudios pormenorizados de la evolución física durante toda la vida pero pensando en aspectos concretos y ligados a la actividad funcional del adulto desde una perspectiva no sólo estrictamente fisiológica sino también haciendo referencia a su entorno físico y social, podríamos plantear incluso una visión ecológica del adulto ya que tratamos de aspectos biosociales.

El conocimiento de las implicaciones de la evolución de los procesos sensoriales, la memoria, el estudio de la base física muscular, circulatoria, digestiva, la conducta sexual, los ritmos vitales tanto en la vigilia como en el sueño, sistema nervioso; los aspectos psicofísicos implicados en el desarrollo de los procesos cognitivos o afectivos o de personalidad y también otros procesos que están en la base de éstos como la evolución de la estructura anatómica, los procesos fisiológicos y los procesos químicos, todo ello, podría

ofrecer un conocimiento más adaptado a las características reales de la persona adulta. No estamos hablando de un conocimiento pormenorizado como el que se podría necesitar de cara a una intervención médica pero sí el de unas constantes generales a tener en cuenta.

Y nos permitiría orientar el aprendizaje con mayor precisión y eficacia. Los ejemplos de la repercusión de los aspectos fisiológicos los encontramos de forma directa en la práctica educativa, pensemos sino en los problemas de visión que presentan muchos adultos y que tienen una traducción en problemas de aprendizaje.

Kidd (1979) ofrece una revisión de los cambios que se producen a partir de la madurez fisiológica, que se sitúa hacia los 12 ó 13 años en la mujer, y uno o dos años después en el hombre. Respecto al *vigor* dice que «En pruebas como el peso que un sujeto puede arrastrar, presionar, levantar o empujar el desempeño máximo se da hacia los 30 años, pero hay que considerar que ésta es una edad promedio y personas de edad avanzada pueden conseguir resultados brillantes». Otros aspectos tratados son (Kidd, pág. 40).

Velocidad y tiempo de reacción

A medida que la persona envejece se produce una aminoración del ritmo de la actividad. Lo cierto es que esta mayor lentitud y el alargamiento del tiempo de reacción, no tiene por qué ser determinante para la realización de todas las actividades.

Cambios de la visión

Señala que la visión es una «medida clara de la edad fisiológica». Su evolución es ascendente hasta los 18 años y luego sobreviene una disminución gradual hasta los 40. De los 40 a 55 se observa una brusca disminución que continúa con un declive de ritmo más pausado.

Cambios en la audición

El proceso es ascendente hasta los 15 años y entonces empieza una disminución gradual. No sólo disminuye la capacidad de oír, sino que la audición es más lenta. Por regla general las mujeres pierden audición para los tonos más graves y los hombres para los más agudos.

Rendimiento en el trabajo

Si el vigor es algo importante, se puede apreciar que sobretodo en velocidad, el trabajador mayor está en desventaja. Por el contrario, respecto a «atributos significativos pero de difícil medición como el juicio, la regularidad, la confiabilidad, el trabajador más viejo suele aventajar a los más jóvenes».

Rendimiento deportivo

Es bastante diferente según el tipo de deporte para el que nos podamos referir. Veamos algunos ejemplos de la edad de máximo rendimiento en algunos deportes:

- Natación — 16 años
- Velocidad — 20 años (en distintos medios y lugares esta edad aumenta)
- Golfistas — Más de 30 años

Billar — Desde los 20 a los 40 ó 50
Boxeadores — Hasta los 30-35 años
Ajedrez — Existen maestros de todas las edades.

La mayor parte de éxitos se conquistan entre los 25 y los 35 años, pero en según que condiciones, puede mantenerse un nivel físico excelente durante el curso de casi toda la vida.

El proceso fisiológico tiene un peso innegable en el proceso de aprendizaje ya que es una característica vital. A menudo, el valor del declive fisiológico es agrandado incluso por los propios educandos que atribuyen a la edad algunas limitaciones que bien pueden resultar superadas con un proceso de aprendizaje adaptado a sus características.

Sugerimos, por lo tanto, que desde el punto de vista fisiológico es necesario:

1. Observar las posibilidades reales de cada persona y buscar los recursos complementarios que sean necesarios para tener la mejor realización posible.
2. Actuar en consecuencia con la previsible evolución física, buscando un buen desempeño del sujeto respecto a él mismo.
3. Buscar qué capacidades es necesario desarrollar en función de su previsión de posibilidades.
4. Tener en cuenta la relación entre el sujeto y su entorno, y por lo tanto, lo óptimo no es tomar como punto de referencia la edad juvenil del propio sujeto o de otros sujetos sino el tipo de actividades que pueda desempeñar satisfactoriamente en su entorno.

El educador se encuentra sin duda desprovisto de instrumentos cuando el educando dice: «Yo ya no tengo memoria», «me duele la cabeza cada vez que busco una solución a este problema», «hay que ver lo que nos cuesta aprender a nuestra edad», «tengo la cabeza en otro lugar», «es que somos muy torpes». La solución a éstas y otras muchas cuestiones no tienen solamente una respuesta desde aspectos fisiológicos pero también son necesarias explicaciones psicofisiológicas.

3, Características cognitivas

Hasta una época muy reciente no se ha abordado las características cognitivas del adulto como sujeto de aprendizaje ya que se suponía que después de la adolescencia los procesos cognitivos habían llegado al grado máximo de maduración y por lo tanto lo único que cabía pensar era en el mantenimiento de la «forma intelectual» o el desgaste propio de la edad. Por lo tanto no se esperaba un progreso en materia de capacidades intelectuales sino como mucho la aplicación práctica del nivel ya conseguido.

Los datos que poseemos respecto a las capacidades cognitivas de los adultos son fundamentalmente estudios transversales que comparan entre sí los resultados de diferentes personas con distinta edad obteniendo una curva evolutiva con un punto de inflexión más o menos tardío según el tipo de pruebas o los aspectos estudiados. Varios autores han cuestionado la validez de estos resultados porque los grupos comparados están compuestos

no solo por diferentes personas sino también por grupos con unas características muy diferenciadas que pueden influir de forma determinante en los resultados obtenidos.

Estos estudios necesitan el complemento de pruebas longitudinales que den una perspectiva diferente. Además es necesario que el análisis al respecto sea solamente abordado desde un punto de vista cuantitativo en cuanto a número de respuestas correctas a unos tests estándar también cualitativo, estrategias de resolución de problemas, formas de organización, estructuras cognitivas... Según esta nueva orientación cabría suponer que determinados acontecimientos o intervenciones específicas en la vida adulta podrían favorecer un desarrollo intelectual. Este es un campo de investigación que ahora se empieza a desarrollar.

Así investigaciones recientes muestran la eficacia de la intervención en la actuación intelectual.

«Como Baltes, Reese y Lipsitt (1980) sostienen, estudios recientes han mostrado la eficacia de la intervención en la actuación intelectual, lo que no sólo demuestra el que muchas personas mayores actúan por debajo de sus posibilidades, sino también la posibilidad real de cambios intelectuales durante todo el ciclo vital. No obstante, los pocos estudios que han comparado la eficacia de la intervención en diferentes edades parecen indicar que los adultos jóvenes y medios son más sensibles al entrenamiento que los sujetos de más edad (Denney, 1982). Así pues, los escasos estudios realizados muestran más que un aumento, una disminución en la plasticidad intraindividual al final de la edad adulta y la vejez». García Madruga y Carretero [1985, pág. 173].

Sabemos que el estudio de los procesos cognitivos es abordado de diferente manera según la perspectiva psicológica que adoptemos. Para una primera aproximación a las características cognitivas del adulto podríamos tener en cuenta algunas aportaciones que se realizan desde el campo psicométrico, el de la psicología genética y el de la escuela soviética.

Enfoque psicométrico

Desde el punto de vista psicométrico tenemos el enfoque cuantitativo y parte de los resultados en los test de inteligencia. Estos nos ofrecen una visión de diferentes grupos de personas de forma transversal; los estudios longitudinales son más escasos.

Las primeras pruebas psicométricas manifestaban una inflexión en sentido descendente a partir de los 20 ó 30 años. Con todo, ya en estos primeros test de inteligencia general, como puede ser el WAIS, se apreciaba una diferencia entre las pruebas verbales y las manipulativas, siendo el declive mayor en estas últimas.

Otros autores se inclinaron por un tipo de estudio en el que se centraba el estudio de aptitudes mentales múltiples. Thurstone (García Madruga, Carretero, 1985) propone varios niveles entre los que cabe destacar el nivel de aptitudes o habilidades mentales primarias, que corresponde a los factores primarios, como son el verbal, el de memoria, el de razonamiento, el espacial, el numérico, el perceptual y el de inducción.

Dentro de este enfoque tiene especial importancia la distinción entre Inteligencia Fluida y Cristalizada de Cambell y Horn (García Madruga y Carretero, 1985). Estos dos factores de

la inteligencia destacarían por su implicación en la explicación del desempeño intelectual en la vida adulta.

Estos dos tipos de inteligencia implicarían una serie de conceptos básicos como razonamiento, abstracción, deducción de relaciones, adquisición de conceptos, resolución de problemas..., pero las habilidades típicas de cada una de ellas serían diferentes.

La Inteligencia Cristalizada sería un conjunto de habilidades entre las que predominarían las socialmente valoradas y que a su vez son importantes para el mantenimiento de una cultura:

1. La comprensión verbal.
2. La capacidad de evaluar situaciones prácticas, demostrando el conocimiento de normas, usos y convenciones sociales.
3. La capacidad de razonar formalmente con problemas cuyos contenidos vienen dictados por la cultura de la que se trate.
4. La capacidad de realización de cálculos y operaciones relacionadas con la vida cotidiana.

La Inteligencia Fluida estaría más relacionada con la base fisiológica y como hemos visto en el anterior apartado, cuestiones como la velocidad de reacción van sufriendo un proceso de retardamiento, seguramente relacionado con el deterioro neurológico. Además, para su desempeño, el sujeto necesita la puesta en marcha de estrategias ideosincráticas y personales menos dependientes del proceso cultural. Serían habilidades propias de esta inteligencia:

1. La capacidad de razonar contenidos abstractos.
2. El razonamiento lógico.
3. La capacidad de diferentes sistemas de clasificación de objetos.
4. La capacidad de completar patrones visuales.
- 5.

Esta diferenciación aporta una base explicativa a bastantes procesos de aprendizaje.

El enfoque piagetiano

Piaget centró sus investigaciones en la evolución de la inteligencia durante la infancia y por el contrario, concedió escasa importancia a los cambios durante la vida adulta. Ello es así porque se consideraba que a partir de la adolescencia, los cambios que se producían no tenían especial relevancia a nivel cualitativo.

Posteriores estudios han demostrado que muchos adultos no han alcanzado el grado de desarrollo de operaciones formales que Piaget suponía para la persona adulta. León (1977) se pregunta si se podría hablar de la noción de estadio en la vida adulta y a partir de unas pruebas piagetianas aplicadas a los adultos se observa que los resultados reúnen bastantes similitudes con el comportamiento de los niños. Pero a la vez se observa también que los adultos tienen capacidad de evolucionar en estos estadios a partir del aprendizaje.

De ello deducimos que el concepto de estadio como evolución exclusivamente madurativa no es sostenible, pero sí que marca una evolución personal más allá de la edad infantil, Ferreiro (1982) ha mostrado que en el aprendizaje de la lecto-escritura, los adultos siguen un proceso básico similar a los niños, formulando las hipótesis que ya había observado con éstos.

No pensamos que el adulto siga el mismo camino que un niño, pero sí que creemos que la evolución en materias específicas que sean nuevas para el adulto, implica la movilización de unas estrategias cognitivas que deben seguir su propia evolución.

Las concepciones de Piaget, más allá del concepto de estadio, aportan un elemento de gran interés para el trabajo con adultos, ya que considera que el equilibrio alcanzado a nivel psicológico es más estático respecto del crecimiento orgánico que del desarrollo mental. Por lo tanto el trabajo sobre materiales intelectuales con los adultos, desde su perspectiva tendría mejores resultados que sobre otros aspectos de la evolución personal.

La escuela soviética

Fundamentándose en las teorías y la planificación realizada junto con Vigotsky, Luria (1979) llevó a cabo una investigación sobre la evolución de los procesos cognitivos. Posteriormente, este estudio ha sido contrastado en nuestro país por Ramirez y colaboradores. De este estudio surge la idea de que el desarrollo de los procesos cognitivos se incardina en un proceso socio-histórico que tiene un papel determinante en el tipo de estrategias utilizado.

El progreso cognitivo desde esta perspectiva no es tanto un resultado cuantitativo ni un proceso evolutivo individual cuanto un proceso de desarrollo de unas capacidades. Lo novedoso de este estudio y esta perspectiva para la educación de adultos es que inscribe el proceso de desarrollo en un proceso socio-histórico y, por lo tanto, el progreso cognitivo necesita también un cambio de coordenadas socio-culturales. Y quizá más interesante que este proceso no se habla de mayor o menor grado de capacidad, sino de diferente actuación cognitiva.

Ello es importante, porque la interpretación cuantitativa hacía que se asociasen los niveles de desempeño inferior con la idea de incapacidad o de deficiencia. En muchos casos el analfabeto, por ejemplo, era considerado una persona con un déficit intelectual, y ello no se acerca de ninguna manera a la realidad. En todo caso tiene un tipo de conocimiento específico, que como indica Ramirez (1987), se caracterizaría por:

la percepción de naturaleza más particular y menos conceptual; (b) el predominio de las agrupaciones de base perceptiva externa frente a agrupaciones de tipo categorial y funcional; (c) los procesos de deducción y razonamiento están ligados a la experiencia práctica y pueden ir más allá de ella; (d) tienden a resolver los problemas individuales aisladamente.

Este enfoque sobre los procesos cognitivos nos acerca más a una descripción de las estrategias y de las formas de pensamiento, y por lo tanto, nos ofrece datos de gran interés para el trabajo con adultos.

A partir de los datos que hemos podido obtener nos parece necesario advertir del riesgo de un cierto psicologismo que en lugar de hacer un análisis en profundidad de las reacciones y estrategias intelectuales recae en una serie de tópicos que no tienen una base empírica. Nos parece impreciso y aventurado afirmar que los rasgos psicológicos del adulto se reducen a unas desventajas intelectuales de los adultos como:

1. Utiliza un pensamiento pragmático con bajas dosis de razonamiento lógico deductivo.
2. Tiene dificultades para elaborar una síntesis.
3. Manifiesta falta de precisión en la noción y el sentido simbólico del tiempo.
4. Toma la anécdota como doctrina.
5. Si bien no domina el lenguaje escrito tampoco utiliza correctamente el lenguaje oral.
6. Tiene poca agilidad mental.
7. Presenta déficits o desventajas psicomotrices.

Habitualmente se hacen estas afirmaciones para realizar un diagnóstico de la situación inicial de las personas adultas que inician un proceso educativo. Este perfil psicológico, que remarca exclusivamente los aspectos negativos, no sólo es una deformación de la situación sino que tampoco es útil para establecer los objetivos educativos porque hace afirmaciones demasiado genéricas y de difícil comprobación.

Un diagnóstico útil debe detectar los conocimientos, habilidades y logros así como las carencias y lagunas pertinentes. Además es necesario que sitúe su análisis en una perspectiva social donde el entorno físico y social no sea solo un paisaje de fondo sino un poderoso medio que influye en la persona. Así, por ejemplo, el pensamiento pragmático y analógico que se define como una desventaja intelectual lo es solamente respecto a un mundo alfabetizado y tecnificado pero en muchos de los entornos hoy en día existentes es todavía una forma de razonamiento válida. Es más, no todas las personas reaccionamos siempre con unas estrategias de razonamiento lógico deductivo ante todas las situaciones. Siendo, por lo tanto, interesante el desarrollo del pensamiento lógico deductivo, por ejemplo, no se debe infravalorar otras formas de razonamiento más adaptadas a entornos concretos pero de indudable valor en el propio marco cultural de referencia. En todo caso será necesario profundizar más en este tema y ver en que tareas o tipos de tareas las dificultades son mayores y que mejoras supone el adoptar estas nuevas estrategias cognitivas.

Es necesario no confundir desarrollo de las capacidades intelectuales con la composición de formas de entender la realidad que no respeten las diferencias e impongan los criterios culturales de la élite hegemónica. En este sentido, este tipo de caracterización bajo el signo de la objetividad puede esconder una deformación de la realidad porque la única óptica aceptada en el sistema escolar sea la del profesor y la de los sectores dominantes.

Veamos sino que sentido tiene decir que no domina el lenguaje oral o que tiene poca agilidad mental o que falta precisión en el sentido simbólico del tiempo. Nos debemos preguntar ¿en qué situaciones? ¿para qué? ¿cuándo pensamos que se cumplen estas

afirmaciones? ¿en la escuela? ¿no será que es el sistema escolar el que provoca estas disfunciones? ¿Porque en otros contextos como el mercado, en la empresa, en un grupo de vecinos podemos decir que no dominan el lenguaje oral, por ejemplo?

Cualquier persona adulta puede plantearse el desarrollo de sus propias capacidades incluidos los educadores. También lo es que existan grados de desarrollo y en función de ello nos podemos plantear que exista un proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero es necesario ser muy prudente en el momento de establecer los déficits y no generalizar innecesariamente.

Es más, nuestra postura sería buscar una descripción de la situación inicial como el nivel de capacidad para después establecer los objetivos a los que se quiere llegar.

La tendencia a hacer sólo mención de los déficits puede implicar la desvalorización del alumno adulto y por contra la pervivencia de una posición hegemónica del profesor. Todo ello conduce a una visión deformada en un sentido que pensamos que no debiera ser el propio de una educación entre adultos.

Y es necesario que estos objetivos se establezcan respecto a sus propias capacidades potenciales y respecto a su entorno real.

Si lo tomamos así no es, quizá, tan pertinente hablar de desventajas intelectuales. Por ser adulto no se tienen desventajas a priori sino un proceso de desarrollo diferente, con otros ritmos, con otras cualidades que sitúan a la persona adulta en otra dimensión.

La personalidad y aspectos psicosociales de la persona adulta

Otra cuestión no menos controvertida que la anterior es la descripción de los rasgos psicológicos de los adultos. Se afirma que el adulto muestra rasgos de: desestructuración, inestabilidad, desarraigo, aculturación, ansiedad...

Todos estos calificativos pueden aplicarse un momento u otro respecto a aspectos concretos de cualquier persona adulta y por lo tanto es poco acertado atribuirlo solamente a un sector específico de la sociedad. Además pensamos que es un camino erróneo situar en estas cuestiones las características del educando cuando en realidad es el entorno social quien tiene que ver con este tipo de problema. Por ejemplo, que el emigrante esté desarraigado en el país que lo recibe es una situación fácilmente comprensible, pero el problema no se puede situar únicamente en el sujeto sino en el entorno que ha propiciado esta realidad. La institución educativa debe buscar la manera de conseguir ayudar al sujeto en su desarrollo en la nueva situación sin perder la identidad que le es propia en función de su origen. No se trata de que el alumno tenga como característica la ansiedad sino, ya que la situación de partida es estresante, la institución educativa debe crear un entorno que supere esta situación y proporcione la ayuda pedagógica necesaria. Cuando a todos los adultos de un sector de la sociedad se les atribuye un déficit quizá hay que empezar a pensar que hay causas estructurales que lo potencian, más que buscar características intelectuales o de personalidad.

Volveremos por tanto sobre este tema cuando hablemos de criterios metodológicos para la intervención con personas adultas.

Otra cuestión planteada es la de la estabilidad de la personalidad, o sea, si ésta tiene una continuidad durante toda la vida o si los cambios que sufre suponen un giro radical en sus características fundamentales. El problema de cambio y la continuidad no es algo reciente sino que numerosos autores se han preocupado de ello. Al tratar ésta cuestión estamos intentando indagar la posibilidad de predicción del comportamiento de diferentes personas en distintas situaciones. Avia y Martín (1985) revisan los estudios realizados sobre el tema llegando a la conclusión de que es necesario continuar- con las investigaciones del cambio y la continuidad de la personalidad buscando la réplica de los anteriores estudios con poblaciones, contextos y variables de personalidad diferentes. Reconocen que existen indicios para pensar que la personalidad sufre cambios radicales que marcarían una cierta discontinuidad. Estos autores piensan que el problema no está resuelto y que sería prematuro concluir que el factor de cambio predominase sobre el de continuidad pero consideran bastante arriesgado dejarse llevar por la intuición, bastante extendida, que apuesta por la continuidad de la personalidad.

Desde el punto de vista educativo esto puede tener un gran interés si se concibe la educación como un proceso que va más allá de lo estrictamente intelectual. La pregunta sería qué contribución realiza el proceso educativo a este cambio radical o no de la personalidad de los sujetos? O en el caso de que se entreviese una diferencia sustancial en el cambio de la personalidad tendría ésta unas constantes atribuibles a la edad más que a la evolución personal? Un escritor reconocido afirmaba haberse casado varias veces con su misma mujer ya que él consideraba que habiendo vivido siempre con la misma persona en realidad las características personales habían cambiado tanto entre los dos que justificaban la celebración de un nuevo matrimonio. No podemos olvidar que la vivencia del tiempo en la persona adulta tiene unas coordenadas diferentes que sin duda implica aspectos educativos importantes. También los juicios personales sobre las características propias, la atribución o no de posibilidades de las personas del entorno, el papel que se le asigna a cada persona tienen una importancia capital en todo el proceso.

Otros autores han intentado encontrar qué etapas podían fijarse en la evolución de la personalidad durante la vida adulta. Nos encontramos con que las principales teorías de la personalidad acaban su estudio en la adolescencia, siendo la edad adulta sencillamente la continuación del camino prefijado por esta evolución infantil. A ello ha contribuido el descubrimiento de la trascendencia de algunos hechos producidos durante la etapa infantil. Sin negar la importancia de estos descubrimientos y aceptando la influencia de ellos durante toda la vida, pensamos que la evolución continúa y que por lo tanto es posible intentar plantearse la búsqueda de las constantes de esta evolución.

Esta ha sido estudiada fundamentalmente en función de aspectos psicosociales más que atendiendo a factores o a características personales. Numerosos autores han encontrado en cuestiones sociales el factor determinante de las características del desarrollo de la persona adulta. Según el rol que juega la persona en función de estos aspectos psicosociales se realiza una distribución por edades. Evidentemente la asignación de márgenes de edad es más flexible que las etapas evolutivas de la infancia. Los estudios de Erikson son los más conocidos que inciden en este tema; aunque existen otras propuestas que combinan los diferentes aspectos siguiendo una línea bastante común. Podemos distinguir tres etapas fundamentales:

1. Adulthood temprana, o también joven adulto de los 18-20 años a los 25-30 (aunque algunos autores lo prolongan durante la década de los 30 años). Es una etapa de construcción de la identidad en el contexto social.
2. Adulthood media, de los 25-30 a los 40-45. Es una edad de gran productividad, el periodo en el que se tiende a construir la plena autorrealización.
3. Adulthood tardía, de los 40 a los 60 ó 65 años. Esta etapa se concibe como fruto y culminación de las anteriores y en ella se aprecia un importante declive fisiológico que precede a la senectud.

Respecto a los factores psicosociales se ha desarrollado una importante línea de investigación que estudia la repercusión de los acontecimientos o sucesos vitales en el comportamiento de la persona a lo largo de la vida. Diferentes escalas de eventos significativos han sido elaboradas no sólo desde la perspectiva evolutiva que acabamos de señalar sino buscando el peso de significación que estos sucesos tienen sobre la persona. Serra, González y Oller (1989) nos ofrecen una revisión de los estudios realizados y los resultados de su propia investigación. Nos parece de interés la clasificación en 21 grupos de sucesos posibles que estos autores realizan:

«Normativos históricos, fallecimientos, accidentes, cambios de residencia, enfermedades, nacimientos, embarazo, matrimonio, laborales, estudios, afectivos, defectos físicos/ psíquicos/ soluciones, sexualidad, madurativos sociales, adquisición de propiedades, integración de grupos sociales, religiosidad, cambios económicos, hechos fortuitos, conciencia de pérdida de salud, drogas.»

La consideración de estos aspectos clave puede tener, sin duda un importante valor educativo si partimos de la premisa de que la tarea educativa debe acercarse a la realidad del adulto. Por ello ya hemos realizado algún intento de interrelación entre la consideración del peso que estos sucesos tienen en los educandos y la elección de los contenidos educativos para los adultos ya que sin duda el conocimiento de estos aspectos también nos podría inducir a importantes consideraciones metodológicas.

Los conceptos de rol y la de status de edad, las que aglutinan todos estos aspectos psicosociales y pueden permitirnos una visión más integrada que la ofrecida por la de los sucesos evolutivos. Blanco (1985) propone la idea de un estatus de edad propio de la adultez y que iría asociado al concepto de madurez que comúnmente se asigna a la vida adulta.

De todas formas esta interpretación psicosocial no puede ir desligada de los aspectos más biológicos y cognitivos o incluso de personalidad que hemos citado anteriormente ya que en caso contrario entraríamos en una interpretación determinista y que difícilmente se podría conjugar con un modelo educativo abierto y global.

2.2.2. Publicació 2: *Persona, societat i cultura: l'animació sociocultural amb adults.*

Marzo, A (1992) *Persona, societat i cultura: l'animació sociocultural amb adults.* Barcelona: IMAE. Ajuntament de Barcelona.

2. Característiques de la vida adulta

Per definir les característiques de l'edat adulta, primer cal pensar si és una etapa relativament homogènia, o bé si en definim diferents etapes com a subunitats significatives.

De la mateixa manera, ens podem demanar si una persona adulta té unes característiques similars segons el grup cultural de procedència o hem de pensar en diferents tipus d'adult segons el context sociocultural o l'estatus de cada persona. Tot i que el coneixement popular assigna una certa unitat a la vida adulta, de fet observem una gran variabilitat de les característiques dels adults. Aquesta pot ser una de les raons per les quals l'aplicació del terme d'ASC rarament s'ha aplicat al concepte d'adults i sí, en canvi, a d'altres trames d'edat o de grups socials molt diversos.

Les diferències entre les persones adultes són considerables i costa descriure característiques comunes per a tots els adults. Però la raó per la qual l'ASC no s'ha adreçat al sector adult com a tal, segurament, es troba en l'excessiu pes que els rols familiars i professionals tenen en aquesta etapa. Sembla com si l'adult no pogués permetre's el luxe de l'animació. L'ASC es practica amb els adults des del seu inici, però en la seva definició no es pensa en una trama d'edat (potser l'adulta és considerada l'edat per antonomàsia), sinó en altres característiques: necessitats de promoció socioeconòmica, desenvolupar eines i xarxes culturals

L'edat adulta té unes característiques pròpies en el context evolutiu de la persona, que la diferencien del nen o del jove per una part i de la gent gran per l'altra. L'aproximació a aquestes característiques pot ser una eina de treball per a l'ASC. Si tenim un marc de referència, podem contrastar les dades de cada situació o disposar d'un esquema inicial per fer-hi la primera aproximació. Quan parlem de les persones adultes, farem referència al concepte general que delimita l'edat adulta entre la majoria d'edat legal i la jubilació. En tractarem tres aspectes: l'evolució fisiològica, el desenvolupament cognitiu i algunes característiques de la personalitat i dels factors psicosocials.

2.1 L'evolució física

Respecte a la concepció de l'evolució física i general durant la vida adulta, podem distingir tres tipus de concepcions:

- La primera considera que l'adult i l'adulta tenen unes característiques constants, pràcticament invariables, fins al moment de la jubilació. Com a treballador o com a membre actiu del grup social, per exemple, es considera amb un nivell de capacitat equivalent durant tota l'edat adulta.

- La segona aprecia un declivi de facultats que comenta pràcticament després de la joventut. Fa una anàlisi per grups d'edat en funció de diferents capacitats.
- La tercera assenyala que la persona adulta segueix un procés de desenvolupament propi a partir de les lleis biològiques comunes a tots els éssers vius, però estableix la possibilitat permanent que té la persona humana de desenvolupar capacitats al llarg de tota la vida, prenent com a punt de partida la seva situació.

Si partim d'aquesta tercera concepció, direm que: Cada adult és un cas particular. Cada grup, segons l'estil de vida i la història; té unes característiques peculiars.

- La línia d'evolució no és necessàriament descendent en tots els individus, ni en tots els dominis de les capacitats físiques. Es donen pujades i baixades, recuperacions i pèrdues.
- Respecte a les condicions físiques necessàries per les activitats en què el suport físic sigui important, cal pensar en el punt de partida de cada grup en ell mateix. No es poden prendre com a punt de referència altres trames d'edat ni anteriors ni posteriors.
- El manteniment i la millora de les condicions físiques, cal fer-los en funció de les necessitats pròpies de cada persona i moment. L'estat físic també s'enquadra en un entorn social i funcional on òptim no és «l'eterna joventut», sinó el correcte aprofitament de cada etapa de la vida.
- L'evolució dels processos sensorials, la memòria, base física muscular, circulatòria i digestiva, la conducta sexual, els ritmes vitals tant durant la vigília com al repòs, el sistema nerviós... tenen unes característiques peculiars de la vida adulta, encara que no generalitzables per a totes les persones.
- Segons les habilitats físiques que volem posar en acció, les possibilitats de l'adult varien molt. Si prenem com a exemple l'esport d'alta competició, tindrem que, segons cada especialitat, l'edat culminant és molt variable des d'algunes que només es poden considerar pròpies de la joventut (p.e.: la gimnàstica), fins a d'altres que poden ser desenvolupades durant l'edat adulta mitjana (p.e.: el golf, els pilots de cotxes). Per tot això, des del punt de vista fisiològic cal:
 - Veure les possibilitats reals de cada persona i buscar-hi els recursos complementaris que calguin per tenir-ne la millor realització possible.
 - Actuar en conseqüència amb la previsible evolució física i buscar una bona realització per al mateix subjecte.
 - Cercar quines capacitats cal desenvolupar en funció de les seves possibilitats.
 - Tenir en compte la relació entre el subjecte i el seu entorn.

Les limitacions físiques també tenen a veure amb les resistències psicològiques que la persona s'ha creat a partir de la interacció social.

2.2 Característiques cognitives

Fins a una època força recent, no s'ha abordat les característiques cognitives dels adults com a subjecte d'intervenció social i cultural. Se suposava que, després de l'adolescència, els processos cognitius arriben al grau màxim de maduració i el que cal és el manteniment

de la «forma intel·lectual» o del declivi propi de l'edat. Així, no s'esperava un progrés en matèria de capacitats intel·lectuals, sinó, com a molt, l'aplicació del nivell ja aconseguit.

Enunciarem algunes de les característiques cognitives dels adults a partir de diferents estudis psicològics:

- La intel·ligència inclou diferents nivells i factors que la componen, i no tots segueixen la mateixa evolució. Factors com el verbal, la memòria, el raonament, l'espacial, el perceptiu o el de la inducció tenen una evolució diferenciada. Alguns autors han arribat a veure dos tipus d'intel·ligència (fluida i cristal·litzada) i mentre la primera faria un declivi important amb l'edat de la persona, la segona seguiria un procés creixent fins a l'edat madura.
- Més enllà de l'adolescència, els canvis que es produeixen, no només tenen importància en l'aspecte quantitatiu, sinó també en el qualitatiu i, per tant, és possible que uns factors en compensin d'altres i que s'aconsegueixi una competència intel·lectual òptima.
- Els adults tenen capacitat d'evolucionar a partir de l'aprenentatge personal i social. L'adult pot assolir de manera òptima capacitats que li hagin estat vedades en els anteriors períodes de la vida. És possible l'evolució a estadis de domini cognitiu superiors.
- Altres autors han insistit en la importància que el desenvolupament dels processos cognitius s'insereix en un procés sociohistòric que té un paper determinant en el tipus d'estratègies que s'utilitza. El progrés cognitiu, des d'aquesta perspectiva, no és tant un resultat quantitatiu ni un procés evolutiu individual com un procés de desenvolupament d'unes capacitats. El procés de desenvolupament cognitiu necessita també un canvi de coordenades socioculturals. Així, tampoc no té gaire sentit parlar de major o de menor grau de capacitat, sinó de diferent actuació cognitiva segons el context.
- Cal no confondre el desenvolupament de les capacitats intel·lectuals amb la imposició de formes d'entendre la realitat que no respecten les diferències i que imposen els criteris culturals dels grups dominants. P.e., analitzem el sentit que té dir que una persona no domina el llenguatge oral o que no té agilitat mental quan desenvolupa les tasques pròpies de la seva feina, de la seva família, del seu entorn social amb plena normalitat. Cal que ens demanem: quines situacions es constaten aquests dèficits?, per a quines tasques? ¿òdem dir que no dominen la llengua oral al mercat, a l'empresa, amb el grup de veïns?
- Pel fet de ser adult no es tenen desavantatges a priori, sinó un procés de desenvolupament diferent, amb altres ritmes i amb altres qualitats que situen la persona adulta en un altra dimensió, de manera que és absurd comparar les persones si no és amb elles mateixes o amb grups de característiques similars.

2.3 La personalitat i els aspectes psicosocials

També quan es parla de la personalitat dels adults amb qui es planeja una intervenció d'ASC, es diu que mostren trets de: desestructuració, inestabilitat, desarrelament, aculturació, ansietat...

Tots aquests qualificatius poden aplicar-se en un moment o altre de la vida de qualsevol persona adulta i, per tant, és poc encertat atribuir-ho només a un sector específic de la societat.

Algunes de les característiques que s'atribueixen als adults, més que no trets personals o grupals intrínsecs, són una resposta a l'entorn social on viuen. Per exemple, que un emigrant estigui desarrelat en el país d'arribada és una realitat fàcilment comprensible, però el problema no es pot situar en el subjecte únicament, sinó en el tipus d'acollida que li dispensa la societat que els rep i els instruments que aquesta pugui oferir perquè l'emigrant pugui desenvolupar-se en la nova situació sense perdre la identitat que li és pròpia en funció del seu origen. No es tracta necessàriament que la persona tingui com a tret característic l'ansietat, sinó que, potser, l'entorn és estresant. Quan a tots els adults d'un sector de la societat se'ls atribueix un dèficit, potser cal començar a pensar que hi ha causes estructurals que el potencien, més que no buscar característiques intel·lectuals o de personalitat.

També es qüestiona l'estabilitat de la personalitat, és a dir, si aquesta té una continuïtat durant tota la vida o si els canvis que fa suposen un gir radical en les seves característiques fonamentals. La pregunta seria: Pot contribuir el procés d'intervenció sociocultural en el canvi de la personalitat? Tot i un certa constància de trets definitoris de cada persona o grup, hi ha una possibilitat de canvi. Un escriptor afirmava haver-se casat diferents vegades amb la mateixa dona, ja que considerava que en realitat les característiques personals havien canviat tant entre ells dos que justificaven la celebració d'un nou matrimoni. La vivència del temps en cada etapa de la vida té unes coordenades diferents. També els judicis personals sobre les característiques pròpies, l'atribució o no de possibilitats de les persones de l'entorn i el paper que se assigna a cada persona tenen una importància cabdal en tot el procés. Les qüestions afectives representen un paper de primer ordre quant a la consolidació o canvi d'actituds que hi ha en els processos socioculturals.

Altres autors han intentat trobar quines etapes podien fixar-se en l'evolució de la personalitat durant la vida adulta. Ens trobem que les principals teories de la personalitat acaben el seu estudi a l'adolescència i l'edat adulta només és la continuació del camí prefixat per aquesta evolució.

L'evolució ha estat estudiada fonamentalment en funció d'aspectes psicosocials més que no atenent a factors o a característiques personals. Com ens mostra el quadre que oferim a continuació, diferents autors han trobat en les qüestions socials els factors determinants de les característiques del desenvolupament de la persona adulta. Segons el rol que fa la persona, en funció d'aquests aspectes psicosocials, es realitza una distribució per edats. L'assignació dels límits d'edat és més flexible que les etapes evolutives de la infància. Podem distingir-hi tres etapes fonamentals:

Primera edat adulta, o també jove adult dels 18-20 anys als 25-30 (alguns autors ho perllonguen durant la dècada dels 30). Es una etapa de construcció de la identitat en el context social.

Edat adulta mitjana, dels 25-30 anys als 40-45. Es caracteritza per la productivitat, és el període on es tendeix a construir la plena autorealització.

Edat adulta tardana, dels 40 anys als 60 o 65. Aquesta etapa es concep com el fruit i la culminació de les anteriors i s'hi aprecia un important declivi físic que precedeix la senectut.

Una altra línia important estudia la repercussió dels esdeveniments vitals en el comportament de la persona. Diferents escales d'esdeveniments significatius han estat elaborades no només des de la perspectiva evolutiva que hem indicat sinó, també, buscant la significació que tenen sobre la persona. Serra, González i Oller (1989) els classifiquen en 21 grups:

Normatius, històrics, defuncions, accidents, canvis de residència, malalties, naixements, embaràs, matrimoni, laborals, estudis, afectius, defectes físics/psíquics/ solucions, sexualitat, maduratiu, socials, adquisició de propietats, integració de grups socials, religiositat, canvis econòmics, fets fortuïts, consciència de pèrdua de salut, drogues.

La consideració d'algun d'aquests aspectes clau pot tenir un valor per acostar-nos a la realitat de l'adult.

A més, els conceptes de rol i d'estatus d'edat aglutinen aquests aspectes psicosocials i poden donar-nos una visió més integrada que la dels esdeveniments vitals. Blanco (1985) proposa la idea d'un estatus d'edat propi de l'adult associat al concepte de maduresa que comunament s'ha assignat a la vida adulta.

Brombley (1966)	Riegel (1975)	Havighurst (1981)	Erikson (1982)	Blanco (1985)	
Subperíodes del cicle de la vida humana (edat adulta)	Nivells i esdeveniments de la vida adulta	Chickering Estadis de desenvolupament psicosocial			
A					
Inicis de la vida adulta <i>Maduresa legal i dret a vot, responsabilitat econòmica, matrimoni o paternitat-maternitat, ingrés a la vida professional i la vida adulta</i>	Homes <i>Final dels estudis</i> <i>Primer treball</i> <i>Matrimoni</i> <i>Primer fill</i>	Dones <i>Final dels estudis</i> <i>Primer treball</i> <i>Matrimoni</i>	Adolescència tardana i joventut: <i>Aconseguir independència emocional.</i> <i>Preparació del matrimoni i la vida familiar.</i> <i>Escollir una carrera professional i preparar-se per a ella.</i> <i>Desenvolupar un sistema ètic.</i>	Jove adult: intimitat versus aïllament. <i>Cerca de la identitat. Preparació per a afiliacions i associacions concretes i força ètica per acomplir els compromisos. Adquisició de nous rols familiars.</i> <i>Força bàsica: amor.</i>	Primera adulta: <i>Importants canvis socials. Adaptació dels rols requerits per tasques com l'elecció de company/a, inici de l'ocupació, convivència marital, paternitat i cura dels fills, la vida gira entorn del treball i la família</i>

B					
Període mitjà de la vida adulta. <i>Es consoliden els rols socials i professionals. Declivi de les funcions físiques i mentals. Estabilitat a nivell material i en el camp de les relacions socials.</i>	<i>Segon treball</i> <i>Altres fills</i> <i>Fills pre-escolar</i> <i>Trasllat</i> <i>Promoció ocupacional</i> <i>Fills a l'escola</i>	<i>Pèrdua del treball</i> <i>Fills pre-escolar</i> <i>Trasllat</i> <i>Atur</i> <i>Fills a l'escola</i>	Primera edat adulta. <i>Escollir un company/a. Iniciar una família. Dirigir la llar. Iniciar una professió</i> <i>Assumir responsabilitats cíviques.</i>	Edat adulta: <i>generativitat versus estancament.</i>	Adultesa mitjana: <i>Productivitat i creativitat. Contribució en els àmbits de la política, el pensament, l'art... Plena autorealització.</i>
C					
Edat Madura <i>Manteniment dels rols socials i professionals. Separació dels fills. Disminució de les activitats sexuals. Algunes dones reprenen les activitats professionals, continua el declivi.</i>	<i>Segon domicili</i> <i>Promoció</i> <i>Marxa dels fills</i>	<i>Segon domicili</i> <i>Segona ocupació</i> <i>Marxa dels fills</i>	Transició de la meitat de la vida. <i>Adaptar-se a una perspectiva temporal canviant. Revisar els plans professionals. Redefinir les relacions familiars.</i>	<i>Contribució com a membre productiu de la societat o sentiment d'incapacitat per fer aquesta contribució. Força bàsica: consideració.</i>	
Edat del "pre-retir". <i>Distinció de l'activitat sexual i declivi de les activitats físiques i mentals. Menor intensitat dels interessos. Èxit en les funcions d'autoritat o despreocupació davant rols professionals i assumptes de la comunitat.</i>	<i>Desocupació</i> <i>Aïllament</i> <i>Avi</i> <i>Cap de família</i> <i>Discapacitació</i>	<i>Desocupació</i> <i>Àvia</i> <i>Cap de família</i>	Edat adulta mitjana i tardana. <i>Mantenir una professió o desenvolupar una nova. Tornar a establir les relacions familiars. Fer contribucions cíviques madures. Ajustar-se als canvis biològics. Transició de l'edat adulta. Preparar-se per la jubilació.</i>	Maduresa <i>Integritat de l'ego versus desesperança, seguretat i amor post-narcísista del jo. Saviesa i renunciament com a fortaleces bàsiques.</i>	Adultesa tardana <i>Declivi del propi cos. Transició cap a l'estatus de la vellesa</i>

Edat del retir <i>Vellesa</i>	<i>Depravació</i> <i>Deficiència</i> <i>s sensòrio-</i> <i>motrius</i>	<i>Viduïtat</i> <i>Incapac</i> <i>itació</i>	Edat adulta tardana <i>Adaptar-se a la</i> <i>jubilació i al</i> <i>declivi. Establir</i> <i>plans de vida</i> <i>satisfactoris.</i>	<i>Força bàsica i</i> <i>saviesa</i>
-----------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------

Per concloure aquest apartat direm que la interpretació dels aspectes psicosocials no pot deslligar-se dels aspectes biològics, cognitius o inclòs de personalitat, si volem fer-hi una aproximació oberta i global.

2.2.3. Publicació 3: L'educació després de l'Escola.

Marzo, A. (1998) *L'educació després de l'Escola*. Guix nº 249. Barcelona pp. 39-421 998

Fa alguns anys era plenament vigent, i encara segurament ho es en el subconscient col·lectiu, la idea que després de l'escola infantil o dels estudis que fan els joves ja s'havia completat la tasca educativa. Per tant, l'educació després de l'escola era quelcom de complementari, com una simple tasca de manteniment que s'adquireix, més que res, amb l'experiència.

Avui en dia els fets ens mostren de manera inqüestionable que l'educació pot ser una eina de suport del desenvolupament personal i comunitari en totes les edats de la vida. Hi ha una etapa en que ens dediquem especialment a aquesta construcció personal. Però també en altres moments de la vida, com en els posteriors espais laborals, culturals, d'expressió, de participació social, de joc, es pot desenvolupar una tasca educativa. Ara be, quin és el model d'educació que apliquem després de l'etapa de l'escolaritat obligatòria? Un model de continuïtat respecte de l'educació infantil i juvenil? Una educació no formal que trenqui amb els aprenentatges interiors? Una educació fonamentalment lligada a l'experiència practica al treball, l'esport, la cultura o qualsevol altre àmbit d'activitat? Una educació nova en discontinuïtat absoluta amb l'escola?

El problema fonamental a nivell pedagògic durant aquests anys ha estat que els fets ens han guanyat la partida. L'educació després de l'escola infantil de la qual ens hem dotat ha estat una educació a batzegades. Tenim escoles d'adults, escoles esportives, tallers de lletres, escoles de pintura o de ceràmica, centres culturals, centres de formació de voluntaris, escola de pares, escola de formació sindical... La llista es podria ampliar força. I això ens mostra que l'escola, es a dir, les institucions que donen un suport educatiu, es consideren com un instrument important pel desenvolupament de les activitats quotidianes. En el fons, estem assumint la idea de l'educació permanent i que sempre podem perfeccionar les nostres aptituds i, com a conseqüència, que l'educació pot ser un instrument de desenvolupament.

Aquesta es la versió més agradable. Però aquest desenvolupament que propicia l'educació pot orientar-se cap a moltes direccions en funció d'interessos diversos i fins i tot divergents. Cada vegada som més conscients de la nostra necessitat de formació, però alhora veiem que entre l'allau de propostes de formació també podem trobar activitats que, més enllà de satisfer els interessos personals, també son activitats lucratives per a les persones o institucions que les propicien o que tenen rendibilitat a altres nivells, com ara l'ideològic o el polític.

En el moment actual disposem d'un important bagatge que ens ofereixen les múltiples experiències. També cal dir que en molts casos els resultats d'aquestes experiències no han estat recollits de manera sistemàtica i que la inversió en recerca es força mins. Parlem, per tant, d'un bagatge construït fonamentalment a partir d'unes experiències i d'un esforç creatiu, però construït en molts casos a patir d'intuïcions més que de resultats contrastats.

En aquest article intentaré situar els paràmetres que defineixen l'educació d'adults en l'actualitat i apuntar els reptes que se li presenten.

Sota la síndrome del cranc

Durant la dècada dels anys 70 i al començament dels 80, el concepte d'educació d'adults que predominava era clarament compensatori. Es tractava d'assolir uns coneixements i unes competències que havien estat negades anteriorment. Aquest concepte va tenir un to marcadament social, ja que els sectors populars - força nombrosos que no havien tingut accés a l'educació i les persones conscienciades pels problemes socials reclamaven l'educació dels adults sota l'eslògan *mai no es tard per aprendre*.

Malgrat tot, ja existia la consciència que per un adult educar-se no es el mateix que per un nen o un jove. Però quan s'intentava definir aquesta especificitat, es feia des d'una perspectiva de recuperar allò que no es va assolir a les etapes anteriors o de reeducar les adquisicions que s'havien assolit intuïtivament a partir de l'experiència.

L'educació estava dominada pel que anomeno la "síndrome del cranc"² que podríem resumir en els enunciats següents:

- Les aptituds cognitives i les habilitats necessàries per aprendre tenen el grau màxim de desenvolupament durant la infància i la joventut. Des de l'inici de la vida adulta es produeix un declivi progressiu que implica dificultat per l'aprenentatge, bloqueigs, fins i tot la incapacitat d'aprendre.
- El punt de referència en tots els aprenentatges es allò que no es va aprendre *quan tocava*. Es podria dir que es com la recerca del temps perdut. L'objectiu de referència és una etapa de la vida molt diferent de la que es viu. Es creix mirant enrere.
- Es parteix de la idea de compensar dèficits mes que d'assolir noves fetes funcionals plenament vigents per a una etapa específica que té coordenades diferents de les anteriors i segurament de les posteriors.
- Hi ha aspectes de l'aprenentatge que ja no es consideren oportuns, ni propis de l'edat adulta, i que sovint queden fora, per exemple l'educació física, artística, musical, etc.
- L'educació lluita contra unes pressions socials que diuen "a la teva edat vols aprendre a...". O, com a molt, "tens dret a aprendre perquè no et van deixar fer-ho quan en tenies l'edat".
- L'altra cara de la moneda és la manca de confiança en un mateix que es produeix en sectors molt importants de la població quan es tracta d'iniciar

² En el nostre llibre, Marzo y Figueras (1991) ja parlàvem una mica d'aquesta concepció, encara que no li donàvem aquest nom.

activitats educatives. Es dubta d'un mateix i es diu "jo no serveixo" o "a la meua edat, què puc aprendre?".

En resum, es una educació que es construeix mirant enrere i que considera l'especificitat de l'educació dels adults amb un punt de referència situat més en el passat que en el futur.

Un contrapunt a aquesta posició el suposen algunes aportacions a la pedagogia que tenen incidència a la nostra situació i que suposen desplaçar aquest punt de referència cap a la realitat concreta de les persones, es a dir el seu present.

Freire i la pedagogia Llatinoamericana ens parlen de la lectura de la realitat, de la conscienciació, d'una comprensió crítica. De fet no es preocupen directament de combatre el plantejament pedagògic que hem definit, però sí per fer una aposta per l'alliberament personal i col·lectiu, considerar l'educand com el primer protagonista de l'aprenentatge suposa de fet una perspectiva diferent. Per exemple Francisco Gutiérrez ens parla de la Pedagogia de la Comunicació o Ezequiel Ander Egg d'un Treball Comunitari.

En la nostra realitat conviuen els dos posicionaments que lluiten per l'especificitat d'un ensenyament de la persona adulta un des de el punt de vista personal i l'altre més social. Tots dos amb un contingut fortament compensatori: recuperar el temps perdut, recuperar els drets negats.

L'esclat d'un nou àmbit educatiu

La realitat es que l'educació de persones adultes durant els darrers dotze anys després de la nostra incorporació a Europa ha esdevingut una activitat cada cop més present. Com diria Paolo Federitgi el temps per l'educació es pràcticament un quart temps que s'afegeix al del treball, l'oci i el repòs de manera que pensem en l'educació com una activitat lligada a múltiples activitats de la nostra vida.

La configuració d'aquest nou àmbit educatiu s'ha donat tant per la demanda dels ciutadans i ciutadanes com per la iniciativa de grups, organitzacions o institucions.

Moltes, sovint amb poca base pedagògica, han fet emergir ensenyaments que donaven resposta a necessitats que van molt més enllà de l'alfabetització inicial o dels estudis d'educació bàsica. El caràcter comú a moltes d'aquestes propostes es la funcionalitat respecte d'activitats quotidianes, bé perquè es tracta d'aprenentatges instrumentals (educació bàsica, llengües, informàtica...) o perquè responen a Interessos concrets (aprendre un ofici, aprendre a conduir, conèixer una tècnica artística o d'expressió...)

Normalment aquestes incitatives educatives són força inconnexes entre si. Els materials, els recursos, els procediments emprats en cada experiència són poc aprofitats. És cert que cada experiència suposa una realitat diferenciada i que els factors d'heterogeneïtat adulta són molt grans segons el sexe, la procedència, la cultura, l'experiència personal, el tipus de professió... tenim col·lectius molt diferenciats, però la manca d'interrelació entre les diverses experiències prové del fet que els promotors de les diferents activitats són institucions molt heterogènies i en alguns casos amb objectius contradictoris.

El treball i educatiu des de diferent, àmbits ens marca algunes característiques comunes:

- Els participants són col·lectius nous amb unes característiques personals i grupals ben diferenciades dels nens o adolescents. A més, entre un col·lectiu i un altre hi ha diferències ben notables en funció de múltiples variables personals i de les característiques del seu entorn social.
- Això implica l'ús d'una metodologia específica per cada situació, sobre la qual caldrà investigar.
- Els coneixements previs dels participants són un element bàsic no solament pel que fa a la matèria sobre la qual pretenen fer l'activitat educativa, sinó per tots aquells coneixements, actituds, normes i valors que actuen com a marc de referència en la tasca educativa.
- Veiem que es tracta d'una activitat amb uns ritmes d'aprenentatge propis que imposen una dedicació horària diferent de les activitats paral·leles del sistema educatiu. També els espais han de ser diferents.

Malgrat tot, aquesta oferta educativa no arriba a tots els sectors socials de la mateixa manera. Hi ha grups socials amb importants mancances, com ara els emigrants, alguns sectors d'aturats, dones que volen reincorporar-se al mercat de treball, joves sense especialització professional... I altres grups que o tenen una sobresaturació de la oferta o una gran pressió perquè facin unes activitats formatives que no tenen interès per a ells.

Producció, eines i recursos

En tot aquest temps ha hagut una important producció de materials i recursos que si bé no són encara àmpliament coneguts, suposen un important bagatge per la realització de noves propostes. Al començament es va treballar en l'elaboració de materials per l'adquisició de coneixements bàsics. En aquest camp, tant entitats com organismes públics han produït materials per l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura o sobre temes de cultura general.

Després es va diversificar l'oferta, sempre en funció de cada realitat concreta. Ara podem dir que es poden trobar recursos com:

- Materials escrits: manuals de diferents matèries i continguts, llibres didàctics, revistes especialitzades, dossiers a la premsa escrita, especialment en la del diumenge, llibres produïts a partir d'experiències d'aprenentatge.
- Materials de diverses institucions que porten endavant un programa educatiu de salut, consum, cultura, sobre temes d'opinió.
- Materials audiovisuals comercialitzats o distribuïts pels mitjans de comunicació (premsa, radio i televisió), com ara els programes educatius que van des del coneixement de la natura o de la història fins els programes d'idiomes o d'educació bàsica.
- Materials multimèdia que permeten un aprenentatge més individualitzat. Un exemple d'aquest material poden ser els programes d'aprenentatge d'idiomes que

alguns diaris han ofert amb els seus dominicals, però l'oferta és molt àmplia (idiomes, bricolatge, jardineria, cuina, comptabilitat, informàtica...).

- Ús de la telemàtica com a eina educativa. En aquest sentit, hi ha experiències interessants que van des dels nivells d'alfabetització fins a l'accés a la universitat.
- Associacions i col·lectius de suport a activitats educatives. Podem citar-ne dos exemples: l'associació Garna, que potencia que persones en procés d'alfabetització arribin a publicar un llibre escrit per ells mateixos, i les Xarxes d'intercanvi de Coneixements que fan possibles processos d'ajuda mútua en els quals s'intercanvien coneixements de tota mena.

Formulació d'un marc de treball

El marc educatiu té uns eixos que marquen la perspectiva del treball que cal dur a terme:

- Definir el paper dels participants en les activitats de formació. Veure fins a quin punt cada persona pot autodirigir el seu procés d'educació permanent i quins recursos necessita per fer-ho.
- Estudiar quins coneixements són bàsics perquè una persona pugui iniciar-se i participar plenament en la societat en que viu.
- Cercar eines metodològiques que donin una resposta específica.
- Establir ritmes i espais propis per un aprenentatge que sigui una eina per millorar la qualitat de vida de les persones i afavoreixi la integració social.

Reptes i perspectives

Avui tenim una situació especialment delicada perquè hem viscut un canvi del sistema educatiu que indubtablement ha de tenir la seva repercussió en l'educació de les persones adultes. Però també perquè el context social marca uns reptes als quals l'educació ha de donar una resposta de manera immediata.

Respecte del primer punt encara està per definir com la reforma repercutirà en els ensenyaments de les persones adultes. Es tenen declaracions de principis, però encara no s'ha definit ni tan sols l'estructura d'un ensenyament específic per a les persones adultes que no hagin assolit el que es considera l'educació bàsica: el graduat de secundària. També cal veure, i potser encara és més important, com aquest nou sistema dona resposta a la formació pel treball, per la participació social, per la cultura o la salut en l'àmbit de les persones adultes. Sembla evident que caldria establir mecanismes de sinèrgia entre les diferents actuacions, però l'evidència no necessàriament fa més fàcil posar en marxa aquests mecanismes.

El segon tema ens marca qüestions com l'emergència de noves formes de producció i nous sistemes de treball, aconseguir un desenvolupament sostenible, trobar un equilibri entre grups socials que avui per avui parteixen de situacions de gran desigualtat, generar una cultura que conegui el passat i que integri posicionaments i tradicions diferents.

En aquest sentit la V Conferència d'Educació d'Adults, que va tenir lloc el 1987 a la ciutat d'Hamburg, va marcar unes línies de treball. S'hi va parlar d'una societat educativa que

reconegué el dret a l'educació i el dret a aprendre; que treballi en la integració i l'autonomia de la dona; que afavoreixi una cultura de la pau i una educació per la ciutadania i la democràcia; que ajudi a trobar l'equilibri entre el respecte a la diversitat i la igualtat; que sigui una inversió en pro de la salut; que afavoreixi una acció ambientalment sostenible; que respecti les cultures autòctones, que desenvolupi les capacitats necessàries per respondre a les transformacions en el camp de l'economia; que permeti l'accés a la informació, que valori l'aportació de totes les persones a totes les edats.

Aquesta tasca no pot ser solament responsabilitat dels governs, sinó que s'hi ha d'implicar tots els agents socials i culturals. En el cas de les persones amb uns nivells educatius més inicials, la responsabilitat social és més gran, però una acció educativa amb persones adultes sempre ha de comptar amb la participació activa dels destinataris.

El repte és, doncs, fer que l'educació no sigui una càrrega més de responsabilitat sinó una eina que faci possible una millora de les condicions de vida de les persones i una societat més equilibrada.

Bibliografia:

- ANDER-EGG (1965): Desarrollo de la comunidad. Editorial Humanitas, Buenos Aires.
Dialogos. Educación y formación de personas adultas, num. 11-12, Monogràfic sobre la conferència d'Hamburg. Barcelona, desembre 1997.
FEDERIGHI, P. (1992): Organización local de la Educación de Adultos. Madrid, Editorial Popular.
FREIRE, P. (1986): La pedagogía como práctica de la libertad. Madrid, Siglo XXI.
GUTIÉRREZ, F. (1994): Pedagogía de la Comunicación en la Educación Popular. Editorial Tarea, Lima.
MARZO, A. & FIGUERAS, J.M. (1991): Educación de Adultos. Situación actual y perspectivas. Barcelona, Ed. Horsori.

2.2.4. Publicació 4: Educación permanente. Manipulación y oportunidades

Jover, D. y Marzo, A (2008) *Educación permanente. Manipulación y oportunidades*.
Valencia: Laboratori Ettore Gelpi. CREC

*Que me dera que eu fosse o pó da estrada
E que os pés dos pobres me estivessem pisando...*

*Que me dera que eu fosse os rios que correm
E que as lavadeiras estivessem minha beira...*

*Que me dera que eu fosse os choupos a margem do rio
E tivesse só o céu por cima e a água por baixo...*

*Que me dera que eu fosse o burro do moleiro
E que ele me batesse e me estimasse...*

*Antes isso que ser o que travessa a
Olhando pa tras de si e tendo pena...*

Fernando Pessoa

Fama, El Internado, Física y Química, Operación Triunfo, Mira quien baila, Rebeldes... todos estos programas de televisión relatan la vida en las aulas, son un aula mediática, hacen del aprendizaje el tema nuclear de su argumento. De la misma manera encontraríamos películas, libros,... todos ellos son el reflejo de que la educación de los jóvenes y adultos del XXI es una actividad habitual, plenamente incorporada en sus vidas. Aprender o perfeccionar idiomas, enfrentarse a los retos del mundo del trabajo, desarrollar habilidades y competencias personales tanto para su propio disfrute como en beneficio de su entorno, tanto desde el núcleo de convivencia más cercano como para un marco social más amplio.

La extensión de la educación es un fenómeno que los grupos sociales más poderosos tienen en cuenta, saben que es un instrumento de gran utilidad. Partidos políticos, empresas, grupos religiosos, agentes culturales o sociales lanzan permanentemente iniciativas en este campo educativo. No importa que haya periodos de crisis, tampoco que cambie el rumbo ideológico, ni los territorios o grupos sociales con menos recursos son ajenos a esta dinámica. Diríamos que estamos ante el progreso sin retorno de la educación, en nuestro caso de la educación permanente?

Un análisis superficial o centrado sobre el ombligo del sector podría conducirnos rápidamente a una respuesta afirmativa. La pregunta es qué tipo de educación es la que

resulta predominante?, qué resultados produce este incremento en cantidad y en extensión de la educación? a quién favorece de forma especial?

Dar respuesta a estas preguntas significará deshacer una madeja de hilos fuertemente imbricados y que llevan trayectorias muy diversas. Deberíamos pensar en el sector profesional que este desarrollo implica: los nuevos profesionales de la educación. También en las implicaciones económicas que tiene este desarrollo en el que el sector servicios cobra cada vez más fuerza y se convierte en el buque insignia de una nueva economía de mercado. Sería necesario ver si conduce a aprendizaje de contenidos que ayudan a la resolución de los problemas cotidianos o si más bien nos aboca a unas propuestas que son sólo unas estrategias de distracción que se utilizan para no enfrentarse a los graves problemas sociales del momento actual. También sería necesario un viaje al mundo interno de las mujeres y los hombres de unas sociedades, en ocasiones profundamente desorientadas, insatisfechas y sin los soportes tradicionales de la doctrina explícita de los modelos autoritarios.

Ettore Gelpi hablaba de la necesidad de desaprender y sobre todo de no imponer una educación que las personas no han demandado, en la que no ven ningún provecho. Nos orienta certeramente en el análisis de una educación que puede ser manipulación u otra educación que puede ser una oportunidad para el desarrollo de una vida más plena, más justa, más creativa.

Observar los programas de televisión que hemos enunciado, ver la realidad de las aulas, constatar la orientación de las acciones educativas nos permite ver que la manipulación a través de la educación está presente en mayor medida de lo que sería deseable. Las siete estrategias de manipulación detectadas por Ettore son en gran medida presentes y abocan a consecuencias que intentamos reflejar en el siguiente cuadro:

	Manipulación de la educación para...	Algunas consecuencias de la manipulación
1.	Privar de significado al proceso educativo evitar dar respuesta a o problemas sociales	Educación lejana a las necesidades de las personas y impuesta como moneda de cambio de determinados ayudas sociales
2.	Erradicar la enseñanza no oficial por su carácter subversivo independiente y creativo	Restricción del abanico de programas considerados oficiales e imposición de currículos, metodologías, esquemas organizativos que constriñen la oferta
3.	Favorecer al educación de aquellos que ya tienen más recursos educativos	Segmentación de la oferta para diferentes colectivos y desprestigio de las que se dirigen a los menos favorecidos
4.	Reducir algunas actividades educativas de los grupos marginados a guetos que aíslen su potencial transformador	Aislamiento de la oferta educativa de la acción social que le rodea
5.	Reducirla a un costoso sistema de comunicación de masas que suponga una nueva carta para los más débiles	Venta de productos milagro en educación y consiguiente beneficio económico de unos pocos

6.	Para la imposición de valores culturales y formas de vida	Difusión de estereotipos culturales que favorecen a una minoría
7.	Para imponer valores culturales, para encubrir la crisis del aparato educativo	Perpetuación de ofertas educativas desfasadas o sin utilidad
8.	Para la creación de redes orientadas a la imposición de valores culturales y pedagógicos	Imposición sectaria al margen de las necesidades reales de las personas

Pensamos que paralelamente a la extensión de la educación se ha dado un proceso de segmentación, de manera que hay formación para trabajadores y para parados, para principiantes y para expertos, gratuita y de pago, para jóvenes y para mayores, para inmigrantes y para autóctonos, oficiales y extraoficiales... La extensión de la práctica de la educación se puede convenir en una cortina de humo que nos desorienta y perpetúa los problemas que declara querer resolver. Esta situación hace comprensible que surjan movimientos reactivos a la educación. Que sea vigente el desaprendizaje, unos contenidos que nos conducen a una competencia en contra de los nuestros, de la naturaleza, de nosotros mismos.

También la educación es una oportunidad para constituir territorios de desarrollo sostenible, de creatividad, de cohesión...

	Oportunidades de la educación para ser...	Algunas consecuencias
1.	Una herramienta (la educación) capaz de realizar verdaderas transformaciones, tanto en sus versiones oficiales como extraoficiales	Acompañamiento de los procesos de cambio a favor de grupos sociales que toman las riendas de su devenir, orientando y potenciando la acción transformadora.
2.	Fomento de la creatividad, la democracia, la participación, el desarrollo individual, la búsqueda de valores, la libertad de expresión individual o colectiva, la expresión estética, la experimentación, la comunicación la satisfacción de necesidades esenciales.	Dar respuesta situaciones cotidianas recuperando la aplicación de métodos educativos basados en el desarrollo autónomo individual o colectivo, la participación, la realización personal, la creatividad, la indagación o la investigación activa
3.	La búsqueda de una nueva organización educativa que preste especial atención a la relación entre educación y territorio, el abandono de la escuela y el tránsito al mundo laboral, la superación de las barreras entre trabajo, ocio, jubilación,...	Desarrollo de iniciativas con apoyo de los estamentos oficiales, o no, que incorporen los elementos que la sociedad necesita, que son básicos para todas las personas de nuestra sociedad planetaria en el momento en que la interdependencia es más evidente.
4.	Un trabajo desde el conflicto. Una práctica propensa a cuestionar los contenidos, métodos y objetivos del	La contribución desde ópticas diversas, a veces en conflicto, que dan respuesta a la complejidad y no se esconden ante los

	proceso educativo	graves problemas que se plantean en lo local y en lo global
5.	Fuente de trabajo cooperativo entre investigadores, usuarios y los responsables de las estructuras educativas	La aportación a la sociedad de puntos de vista diversos que convergen en soluciones imaginativas y que incorporan a todas las personas, a todos los países dispuestos a resolver situaciones como la pobreza, el hambre, el desarrollo personal
6.	Puntos de encuentro entre los individuos y los estados : espacios para el diálogo, la oposición y la afirmación	La constitución de espacios de reinención de la sociedad, de las relaciones humanas del territorio, de los espacios personales y colectivos
7.	Exigir unos contenidos educativos acordes con el desarrollo científico y tecnológico	El conocimiento como elemento de desarrollo más allá de los dogmas, de los prejuicios, de las afirmaciones no contrastadas. Como respuesta a los retos de la vida.

Se imponen por lo tanto una actitud de cautela y de expectación crítica ante la educación que practicamos y con la que convivimos. Pero a la vez es necesaria una apuesta por una educación que responda a los desafíos del momento actual y que brinde oportunidades de progreso global sostenible.

Vamos a reflexionar sobre algunos de los que pensamos que son básicos en el momento actual. En primer lugar lo haremos desde la perspectiva de la educación ciudadana y después desde la educación para el trabajo.

Educación y ciudadanía

La educación ya no puede dar marcha atrás. O responde contribuyendo a la creación de un espacio global más habitable o conduce al incremento de las tensiones. Ésta se encuentra en una zona nuclear.

Educación y comunicación

Los graves desequilibrios económicos, las tensiones entre países, un desarrollo descompensado e injusto nos ha conducido a una situación de incomunicación, de diálogo de sordos. Si no, cómo entender que un trabajador que viene de miles de kilómetros a aportar su esfuerzo, su vida a cambio de un sueldo mínimo no tenga garantizado el conocimiento de la lengua del país receptor? cómo entender que sus familias permanezcan encerradas en pisos superpoblados y con un grado de incomunicación con el entorno? Por qué no se buscan mediadores que permitan conocer la posición de cada uno?

Los estudios lingüísticos nos indican que aprender una lengua es conocer una manera de vivir. La enseñanza de las lenguas, del lenguaje científico y tecnológico rudimentario, del lenguaje del mundo de la informática y la telemática es una necesidad social de primer orden. Una necesidad para todos, especialmente para los que tenemos mayor responsabilidad, si tenemos conciencia. El lenguaje de los jóvenes, de los mayores, de los

grupos minoritarios debe ser también objeto de estudio, debe ser materia de aprendizaje no por fines filantrópicos solamente, sino por simple razón de eficacia.

Cómo vamos a poder abordar los problemas económicos sociales, culturales, emocionales, medioambientales si no tenemos instrumentos lingüísticos apropiados?

Más allá de unos medios de comunicación de masas obsesionados en la elaboración de productos vendibles, eficientes. Es imprescindible elaborar instrumentos de comunicación desde la esfera más íntima hasta el entorno más global.

Ciudadanas y ciudadanos

El empoderamiento de diferentes grupos sociales todavía tiene resistencias muy importantes. La vida de las personas se sigue midiendo con raseros muy diferentes pero cada vez es más difícil adormecer la conciencia de las personas.

Una educación para la democracia y desde la democracia que permita a las personas una participación efectiva en la vida social es otro de los ejes básicos de un futuro cercano. Sin duda hay importantes actuaciones basadas en los esquemas de transmisión cultural, de imposición de valores, de desviación de la atención hacia los lugares que interesan a unos pocos. Pero la educación también puede ser una educación ciudadana gestionada desde la aportación de los participantes y orientada a la producción de riqueza para todos, a la búsqueda de un entorno social y cultural favorable, a la convivencia sostenible con el entorno natural.

No se trata de una educación para la ciudadanía, una ciudadanía dictada por los expertos en el mejor de los casos. Se trata de una educación imbricada en el saber de los pueblos, de las personas de a pie desde el científico de a pie hasta el trabajador sin cualificar.

Es necesario que se reconozca la educación de todos los grupos sociales oficiales y no oficiales, normalizados o marginales, tradicionales e innovadores.

Las edades de la educación

Uno de los elementos de segmentación graves con los que nos enfrentamos se refiere al de los grupos de edad. Jóvenes y mayores, niños y adultos, trabajadores y jubilados; cada edad tiene su propio círculo de referencia.

La educación puede potenciar esta fragmentación social o contribuir a un encuentro intergeneracional. El conocimiento se enriquece si se aborda desde diferentes perspectivas también de edad. La separación de edades puede responder a satisfacción de intereses y necesidades propios de cada grupo pero también ser el dictado de una dinámica que favorece a intereses externos a las personas, y lo que es más grave que crea una división que fácilmente se traduce en tensiones, que genera problemas en lugar de contribuir a su resolución.

Existen instrumentos técnicos y sociales suficientes para hacer posible este intercambio entre generaciones que compense las dificultades que cada grupo pueda tener.

Roles sociales y educación

En un encuentro que tuvimos recientemente recuperamos un documento de Consejo de Europa que proponía una educación orientada a dar instrumentos para que las personas pudiesen desarrollar los roles fundamentales que desempeñan. El papel que se juega en el grupo familiar, el de consumidor o usuario de servicios, el que se juega en el mundo de la producción o en la participación en la sociedad.

La educación no puede ser ajena a las relaciones cotidianas más elementales si pretende incidir sobre ellas y mejorarlas. Mejorando éstas también mejorará el contexto más general.

El desarrollo de la educación para la salud, para la alimentación, para el desarrollo de las competencias físicas, mentales afectivas, para mejorar las relaciones interpersonales, para encontrarse más acorde con uno mismo, es un eje prioritario.

El sexo y la educación

Las reacciones de género configuran parte de la vida y no pueden ser ajenas a una educación que dé repuesta plena a las necesidades de mujeres y hombres. La educación parte de una cultura impregnada de los valores patriarcales. Pero, a pesar de las resistencias, también una cultura matrística ha pervivido en el seno de la educación. Es necesario potenciar una educación que obtenga lo mejor de las mujeres y los hombres, de su afectividad, de la manera de encarar las relaciones, de sus conceptualizaciones.

Una educación asexuada es una educación amordazada, contenida, que no explota la riqueza de las relaciones y los contenidos de todas las personas.

Educación y empleo

A medida que se transforman los procesos productivos, la formación y la educación permanente es un fenómeno más complejo y más difícil de abarcar. No porque se requieren más conocimientos sino porque producir, trabajar y aprender son procesos sociales más complicados en un mundo globalizado que ahoga la experiencia de solidaridad y de innovación social.

Las relaciones entre formación y empleo no son simples. Es insuficiente el análisis que afirma que la razón del paro o la precariedad laboral es la inadecuación o falta de formación.

Los sistemas educativos y de formación no son culpables del funcionamiento del mercado laboral.

Las dinámicas de empleo tienen que ver más con inversiones creadoras de puestos de trabajo y con estrategias que además del beneficio y de los equilibrios macroeconómicos piensen en redistribución de la riqueza. En esas estrategias están comprometidos no solo los empresarios, sino también las administraciones, las organizaciones de intereses, y de la ciudadanía del territorio.

El mundo de la empresa ha cambiado. De la empresa unitaria hemos pasado a la empresa red o la empresa "difusa". Los mercados de trabajo aparecen mucho más segmentados, se da una creciente demanda de flexibilidades y polivalencias, los itinerarios profesionales y de inserción están cargados de discontinuidades y se da una creciente polarización laboral y obsolescencia de requerimientos y capacitaciones. Todo ello acusa el impacto de la mundialización económica.

Las instituciones de socialización e integración tienen mucha menos fuerza cohesiva. Responder a estos cambios no es un problema técnico, ni metodológico, es un problema de análisis y adaptación cultural, atendiendo a las personas, en su ámbito, estableciendo prioridades, desde la primacía de lo cívico y lo social sobre lo económico-monetario. Y por esto es importante la afirmación de que necesitamos modelos de desarrollo local y de formación, plurales y solidarios, orientados a crear la plena ciudadanía activa.

Si tenemos esa consideración enriquecida del proyecto de inserción, no basta ya limitarse a lo meramente "ocupacional". Es más, no será imprescindible acompañar vertebrándolas esas discontinuidades biográficas? Roto el paradigma tradicional de "un hombre, un empleo, una empresa, una familia, un voto", no será necesario encontrar un sentido, si se quiere más flexible pero unitario, de identidad y dignidad?

"La historia de la educación crítica y la pedagogía liberadora nos enseña que el saber siempre aporta dignidad a la persona que aprende, y la dignidad es una necesidad primaria. Por eso es tan importante que las acciones y políticas de educación sirvan a las personas y se puedan reconciliar con el conocimiento y el saber mediante modelos educativos que respeten su biografía, valoricen su experiencia vital y estén centrados en el eje didáctico de la pedagogía de la alternancia".

No se trata de hacer productivo y eficiente el "factor humano", ordenando las políticas activas y el resto de estrategias para conseguirlo. Es el conjunto del sistema y de la sociedad el que ha de ser eficiente, en orden a los objetivos de una integración cualitativa propios del desarrollo humano: el bienestar, la calidad de vida, la cohesión, la cultura, la solidaridad... El esfuerzo educativo (también la formación ocupacional lo es), como el sistema de servicios sociales, debe ser integral, y contribuir a hacer sujetos sociales capaces de nombrar el mundo, decidir y ejercer su solidaridad.

La mejor formación para la inserción es una buena educación de base y adaptada a las necesidades del territorio, de las empresas y de las personas.

La Educación y formación de personas adultas se dirige a las personas que están fuera del sistema de formación inicial o universitaria. La formación profesional designa todo tipo de formación sistemática y organizada para personas adultas para adquirir o perfeccionar cualificaciones prácticas y teóricas necesarias para el ejercicio de una actividad profesional.

Lo que es del todo impropio es "utilizar" los recursos de la Formación Ocupacional para suplir carencias estructurales del sistema educativo, de servicios sociales o ausencia de programas de reinserción de jóvenes sin buena formación inicial. Lógicamente la FO no puede dar respuestas a toda esa constelación de problemáticas, sin fracasar.

Y sin embargo, desde nuestro ámbito no podemos permanecer ciegos ni sordos a una realidad aplastante: la mayoría de desempleados/as sin cualificación profesional no tienen tampoco suficiente formación básica ni cultural de base. Lo cual condiciona enormemente el futuro éxito y rendimiento en los aprendizajes de formación ocupacional. La Formación Ocupacional no puede "remediar" la ausencia de educación cultural, que es la base que sostiene cualquier proceso de cualificación tecnológica. La insatisfacción de otros servicios públicos no puede recaer sobre el ámbito de formación para el empleo aunque no deba permanecer indiferente.

Por lo tanto más que poner el esfuerzo en la cualificación técnica exclusivamente la formación polivalente y de sólida base cultural es la mejor garantía de éxito de las acciones formativas: revalidando una antigua certeza: la cualificación social y personal con la capacidad de adaptación son más importantes que la meramente profesionalizadora para obtener empleo.

El Instituto Nacional del Empleo y las Comunidades Autónomas con la transferencia de competencias plenas en políticas activas y formación a través del Plan FIP ofertaba formación con el objetivo de aumentar, mantener o mejorar la capacidad de empleabilidad. Objetivos sin duda ambiciosos por cuanto dotar a los participantes de los conocimientos, habilidades y actitudes adecuados para que pudieran desempeñar una ocupación previamente determinada es propósito que supera las posibilidades de un curso de 2/3 meses de duración.

La estrategia es construir un verdadero sistema que garantice el derecho a la educación permanente de todas las personas adultas.

Para ello es imprescindible integrar la formación de base, la orientada al trabajo, la socioeconómica, la técnica-científica y la sociocultural.

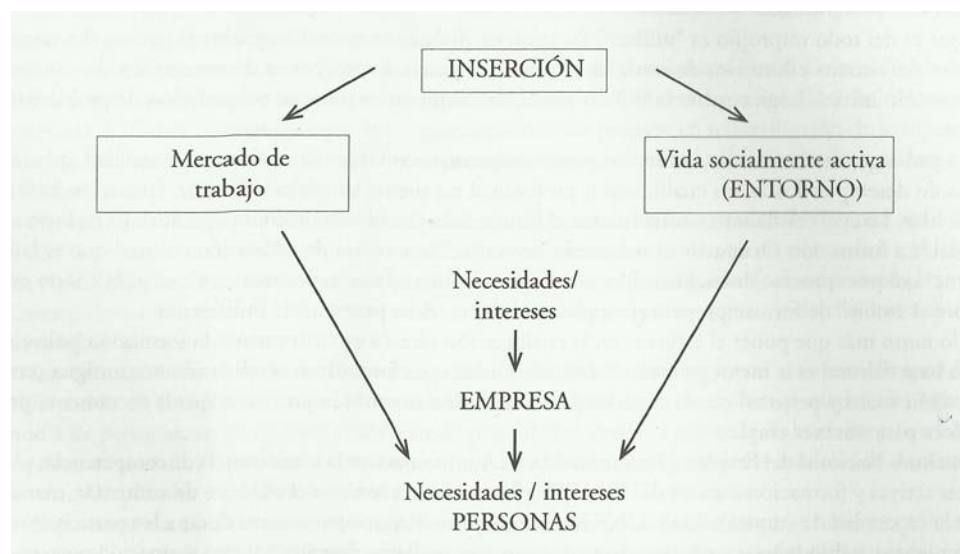
La Formación Profesional Ocupacional, en nuestro país es fruto impaciente de todo un proceso histórico e institucional que no supo estructurar ni implementar un Sistema de Educación Permanente de Educación de Personas Adultas al servicio de la Inserción como derecho de ciudadanía. Todavía hoy está pendiente la articulación de competencias y ordenación de funciones de los territorios en materia de formación – empleo y de desarrollo local.

Frecuentemente la ausencia de proyectos globales de desarrollo local y la falta de articulación de las acciones de FO con el sistema de Educación Permanente de Personas Adultas ha propiciado cursos efímeros y acciones sin continuidad.

Podríamos desvelar aspectos ocultos del actual modelo de F.O en clave de "control social" en el marco de estrategias adaptativas que buscan anestesiar conciencias y retardar la asunción de autonomía y protagonismo como ciudadano/a.

El Modelo de Formación Ocupacional debe mantener un diálogo sobre el aspecto central de la Inserción socio-laboral.

Debemos concebir la inserción como derecho de ciudadanía y la formación como un derecho social.



Muchas ONG, Agentes Económicos y Sociales, Instituciones y Ayuntamientos en sus estrategias de lucha contra el desempleo utilizan la FO y Programas de Inserción socio-laboral como instrumento necesario pero no suficiente para abordar el conflicto del paro y la exclusión social en su conjunto.

Qué priorizamos?:

- las necesidades de las personas, con sus niveles, expectativas, intereses, etc.
- las necesidades de las empresas: competitividad, innovación, expansión comercial, etc.

Es necesario posicionarse mejor en los mercados de trabajo determinando las demandas sociales; a qué sector de la población nos dirigimos?

Qué importancia le damos a la Formación Ocupacional e Inserción Socio-Laboral: simplemente remedial y asistencialista? Sólo se organizará mientras existan recursos financieros externos? O centramos los esfuerzos en la F. Continua como estrategia de mejorar la competitividad y las estrategias de futuro del sector empresarial del territorio?

A menudo los objetivos de la FO se agotan en identificar:

- inserción es contrato laboral (eventual, precario, etc.),
- inserción social: dirigida especialmente a los colectivos desfavorecidos que requieren un acompañamiento al empleo y una recuperación de autonomía y motivación que supera las posibilidades del curso formativo.

Los programas de formación ocupacional e inserción socio-laboral deben conciliar la lógica de la solidaridad con la lógica del mercado de trabajo.

Sin ninguna duda conciliar la *lógica de la solidaridad* y la *lógica del mercado* es necesario para superar enfoques maniqueos y construir modelos de intervención que no dicotomicen lo social de lo económico.

Para ello hay que introducir criterios más globales que identifiquen mejor las causas y las características de los participantes:

- Mecanismos de estudio de necesidades tanto de las personas destinatarias de la acción como de las empresas del entorno con las que se va a colaborar.
- Observatorios de mercados de trabajo centrados no sólo en la detección de necesidades técnicas y profesionales sino también en las necesidades sociales y culturales.

Solamente si se contemplan todas las dimensiones y variables que se entrecruzan en la realidad de las personas sin empleo se está en condiciones de proponer políticas innovadoras de formación-empleo.

Evolución hacia marcos más globales de promoción de la ciudad y calidad de vida de las personas.

Se ha producido una evolución, a principios de los años 80 había unos programas que se solicitaban al INEM como institución con competencias en políticas de empleo, sin que hubiera ningún tipo de detección de necesidades más allá de la mera constatación de la cantidad de gente en situación de paro y demandantes de empleo.

Posteriormente, con las transferencias de competencias a la CCAA se aproxima al territorio. Y así, por ejemplo, en los municipios la promoción económica va tomando importancia como marco de actuación en materia de empleo en el ámbito local. Se hacen estudios de necesidades concentrados en sectores, también planes de dinamización ligados a unas demandas de nuevos perfiles profesionales o reforzamiento de los existentes.

También se hacen estudios sobre colectivos en situación de riesgo de exclusión. A partir de aquí se realiza la programación. Se demandan las acciones teniendo en cuenta los perfiles profesionales y ocupacionales que buscan las empresas.

El problema está en la dependencia de las subvenciones que hace que los estudios sobre perfiles profesionales no sean actualizados y que cuando se han realizado no se han ajustado a lo que se necesitaba.

En algunos municipios e Instituciones u ONG existe la figura del prospector/a- visitador/a de empresas que recoge las demandas y necesidades de las empresas directamente. También facilita las prácticas de inserción de los cursos de FO y abre canales para la Formación en alternancia de los Centros educativos. Es una vía que pone en contacto directo al municipio con las empresas estableciendo pactos de colaboración basados en la confianza.

Es importante romper los etiquetajes que estigmatizan determinadas acciones de formación y educación permanente.

Históricamente existe la idea de que la Formación sólo sirve para hacer cursillos de parados/as, con todas las connotaciones peyorativas del término: cronificar las dependencias. Esta sólo es una acción posible. En la mayor parte de territorios se ha hecho un notable esfuerzo en plantear una verdadera oferta de formación a trabajadores/as ya sean en paro o en activo.

Características del contexto:

- rigidez en las decisiones (demora),
- condiciones y criterios de éxito muy definidos (no de alumnos/as, porcentaje de inserción, etc.),
- realización de los mismos cursos en un territorio común (problemas para conseguir alumnado),
- las subvenciones sirven para mantener estructuras, se realiza la petición de los cursos en muchos casos
- para mantener los puestos de trabajo de los técnicos/as.

La FO y las acciones de Inserción socio-laboral son un servicio a la orientación. Nuestra sociedad actual tiene que reconocer la Formación Profesional como un derecho de las personas para seguir el ritmo frenético de los cambios. Es un derecho humano: la posibilidad de acceso continuo a los cambios. Si fuese así sería una Formación abierta a todos y todas. En lugar de esto, solamente se considera como derecho la formación reglada inicial durante los primeros años.

La FO es un instrumento de contención social, cuando el desempleo es un problema, controla a la gente. Es una formación mediatizada por la inserción laboral, que suaviza la tensión social que genera el paro.

La formación entendida como creación de ocupación, crea cualificaciones de las que el sistema productivo está falto. La formación continua, formación de ocupados/as, mejora la productividad de la empresa con fondos públicos que se añaden a las cotizaciones propias de trabajadores y empresarios por este concepto.

Es necesaria una concepción de la formación como derecho de la ciudadanía.

2.2.5. Publicació 5: Bases i recursos per una Educació Oberta al llarg de la vida

Marzo, A. (1998). *Bases i recursos per una educació oberta al llarg de la vida* Temps d'Educació, 20 Barcelona

El discurs sobre l'Educació d'Adults durant les darreres dècades ha oscil·lat entre un plantejament construït en base a la denúncia contra els buits educatius, la manca de recursos, l'educació alienadora i la descripció optimista de les pròpies experiències sovint construïdes amb pocs mitjans però amb el suport dels participants i de l'entorn social proper. Ha estat un plantejament necessari per consolidar un espai pràcticament inexistent i per poder sobreviure. En definitiva ha estat definir-se per oposició i reforçar la pròpia identitat.

Parlem d'un sector educatiu jove, malgrat que hi puguem trobar arrels en èpoques molt posteriors, la llarga dictadura va fer que moltes coses s'haguessin de començar de nou. I això té els seus avantatges i inconvenients. A la V Conferència Mundial d'Educació d'Adults (Hamburg-97) es va fer palesa aquesta situació que descriu. Oficialment pertanyíem al sector dels països més rics i governamentalment ens comportàvem com a tals: alguns discursos i pocs compromisos. Però en el debat de les idees i la formulació de propostes, especialment el sector no governamental, ens trobàvem més a prop de experiències de Amèrica Llatina, Àfrica o Àsia. I no dic això com un aspecte negatiu: al contrari d'altres plantejaments que s'han defensat especialment en la darrera dècada entre nosaltres, veig en aquest fet l'aspecte positiu de vitalitat, de recerca d'alternatives, de reformulació d'una educació al servei dels ciutadans i de la resolució de les seues conflictes, de l'atenció a les seves necessitats..

La nostra condició ens permet situar-nos en una posició de pont entre l'experiència i els recursos dels països més rics, i l'empenta que pot venir dels països emergents. Tenim una educació d'adults més adulta: més qualificada, amb més experiència, més definida, amb més capacitat d'actuació, amb més recursos econòmics i tècnics, més autosuficient. Però a la vegada també més captiva de les pròpies opcions, menys flexible, més acomodada als interessos dels grups més poderosos.

Amb aquest article intentaré presentar una visió sobre el camí recorregut i veure les perspectives que aquest camí ens obre des de el punt de vista d'una educació que fa una aposta per aconseguir una societat més equilibrada. Per això caldrà en primer lloc emmarcar la nostra situació inicial per passar a definir el aspectes que considero claus en la cultura organitzativa que han dominat en el nostre àmbit i apuntar els aspectes que penso que poden marcar una línia de futur. A continuació entrarem en la definició dels continguts i les estructures que hem anat creant per desenvolupar-los. Finalment analitzarem els aspectes organitzatius i de gestió.

Antecedents i context de l'educació de persones adultes

La pràctica de l'educació d'adults no és un fenomen recent ni esporàdic. Milers de persones des de mitjans de segle passat han fet de l'educació una eina de construcció personal i col·lectiva. En els seus inicis l'educació anava lligada a un esforç personal i col·lectiu de sortir de situacions de pobresa, d'opressió. L'accés a la ciència i a la cultura era una eina d'emancipació d'unes capes socials que vivien en condicions extremes.

Hi ha institucions actuals que tenen fins i tot més de cent anys d'existència. Un pedagog mundialment reconegut com Ferrer i Guàrdia va iniciar una Universitat Popular, a començaments de segle, organitzant conferències dominicals públiques en les que hi participaven familiars dels seus alumnes i altres treballadors desitjosos d'aprendre.

Cal fer notar que des del seu inicis malgrat que la feina d'alfabetització era una tasca emblemàtica pel que suposa de porta d'accés a uns coneixements que estan vedats per a amplis sectors de la població, també es donaren altres activitats que avui identifiquem clarament com a educació d'adults: formació professional, educació formal, coneixements científics, etcètera.

També des d'inicis de segle les institucions es preocupen per l'educació permanent. La Mancomunitat crea el 1914 l'Institut d'Educació General i en el seu sí es constitueix la Comissió d'Educació General que representava els següents sectors: música popular, formació professional de la dona, cooperativisme, centres instructius, sanitat, associació professional, difusió pedagògica i propaganda ètica i social. Uns anys després al restabliment de la II República es recupera la comissió i s'inicien noves iniciatives com l'Institut d'Acció Social i Universitària de Catalunya, els Estudis Universitaris Obrers i durant la guerra civil els Serveis de Cultura al front.

Tenim per tant iniciatives pedagògiques que cal destacar i de les que cal aprendre encara avui en dia, que són un patrimoni d'especial rellevància per les experiències en educació i formació de persones adultes.

En algunes ocasions hem dit que el període de la dictadura ens va imposar uns anys de sequera a l'àmbit de l'educació, però de fet no és totalment així, també la dictadura va fer la seva pròpia planificació de l'educació i en concret de l'educació d'adults. En primer lloc reprimint les accions educatives que considerava hostils o que atemptaven contra el seu ordre, però també organitzant activitats com la creuada contra l'analfabetisme, cursos sindicals, instrucció militar o militaritzant per a joves i dones. Aquesta planificació intencional té dues etapes: una primera més ideologitzant i repressiva i una segona més tecnocràtica. La primera resulta devastadora per a l'educació tal com s'havia plantejat a les primeres dècades del segle perquè no només es deixa de fer sinó que es prohibeix que es facin coses com l'educació en llengua catalana i ni tan sols del català.

La renaixença que emergeix amb la instauració de la democràcia es nodreix fonamentalment de tres sectors: el bloc de propostes dels sectors antifranquistes, dels sectors més progressistes de l'església i també algunes propostes del franquisme tecnocràtic. Aquest últim havia incorporat fins i tot el concepte d'educació permanent encara amb un sentit molt restrictiu i marcadament productivista.

Paral·lelament i per la dinàmica social/econòmica pròpia de la ciutat també hi ha un nucli important d'ofertes que provenen de la iniciativa privada: acadèmies d'idiomes, de cursos no reglats, de preparació d'oposicions, etcètera, que també treballen sobre un buit dins l'àmbit de la formació.

A Catalunya es viu durant els primers anys de democràcia un moment propici per al desenvolupament de propostes en el camp de l'educació permanent d'adults, algunes en clara oposició amb les propostes franquistes, com és el cas de les Escoles d'Adults que es plantegen en oposició a l'EPA antiga, com es va anomenar el cos funcional que pertanyia a l'educació permanent dels darrers anys del franquisme. Els ateneus, les escoles populars, les universitats populars, el cercles de cultura, etcètera, van néixer a la ciutats i pobles, amb especial força als barris perifèrics. I n'hi va haver d'altres com a continuïtat de processos que ja s'havien engegat; per exemple la formació professional accelerada i el programes de PPO van donar lloc als cursos ocupacionals i de formació continuada. Així prenen cos noves experiències que durant el franquisme havia estat impossible desenvolupar. Entre elles podem destacar les escoles d'adults, els cursos de català i els programes de normalització lingüística, els cursos de formació ocupacional i formació continuada, els centres cívics i gran quantitat d'experiències innovadores en el camp de l'expressió, de la cultura, de la salut, de la gastronomia, de la defensa dels drets civils, de l'ecologia, de l'educació per la igualtat de la dona.

Progressivament aquestes actuacions, que neixen sovint per l'empenta de persones o col·lectius, són assumides per les institucions. Els centres cívics, les escoles d'adults, els cursos de català, són institucions que diferents administracions públiques assumeixen. El desenvolupament d'aquestes activitats fa que aviat es vegi la necessitat d'una ordenació del camp de l'educació d'adults.

A partir de l'any 1984 s'inicia un ampli procés de debat sobre l'educació adults en el que intervé sobre tot el sector de l'educació bàsica d'adults. Les institucions i la societat en general veuen en la manca d'estudis de gran part de la població un fre pel desenvolupament i la construcció d'una nova societat.

Amb la incorporació a Europa, i amb això al món dels països del món industrialitzat, l'educació d'adults també cal que s'homologui amb la que es produeix en aquestes situacions. I aquesta adaptació es produeix de forma més accelerada pel que fa a la formació ocupacional i continuada ja que els diners de compensació que venen d'Europa s'orienten fonamentalment cap aquesta direcció. Però també s'impulsen les polítiques socials i culturals i, des d'aquesta perspectiva, neixen programes de renda mínima, atenció a col·lectius específics, minories, disminuïts...

Hi ha dues línies de normativització que no només no es troben sinó que a partir de 1988 definitivament es bifurquen produint un tall del qual en el moment actual encara patim les conseqüències. Des del sistema educatiu i a nivell estatal es planifica una Reforma que incorpora l'educació d'adults com una part important del sistema. El 1996 es publica el Llibre Blanc i posteriorment alguns dels seus postulats són recollits a la LOGSE.

Per altra banda la Generalitat desvincula l'educació d'adults d'Ensenyament i elabora una Llei de Formació d'Adults que també recull els mateixos àmbits que la LOGSE sense citar-la i especifica algunes qüestions d'ordenació pròpia per a Catalunya.

Paral·lelament altres disposicions legals que no són reconegudes directament com a educació d'adults regulen de fet gran quantitat de processos formatius, la llei de normalització lingüística, el decret d'ensenyaments no-reglats, el FORCEM, els programes de garantia social, els programes d'educació compensatòria, el decret d'ensenyaments mínims per al GES....

Així tenim dues vies normatives que s'entrecreuen però que van l'una a esquenes de l'altra, les dues reconeixen l'amplitud i la complexitat de l'àmbit educatiu/formatiu del que estem parlant, les dues opten per una normativa marc que no fixa les bases per a la posterior concreció sinó en aspectes molt generals. Cap d'elles defineix un model clar de referència i per tant no hi ha un progrés pel que fa a la definició i coordinació de les propostes.

La LOGSE reconeix el dret a l'educació de tots els ciutadans/es i l'obligació de l'Estat de fer possible l'exercici d'aquest dret. L'aplicació de la LOGSE malgrat que reconeix un ampli ventall de situacions com a educació d'adults només inicia una tímida actuació en el que és la implantació de la secundària.

La Llei de Formació d'Adults en la seva aplicació oblida que hi ha una reforma educativa i quan el seu desplegament es concreta en la definició dels centres de formació d'adults es fa de manera restrictiva i encotillada. Set anys després de la publicació de la Llei i quatre després de la del decret ni tan sols una tercera part de les Escoles d'adults tenen status de Centre. En un aspecte positiu de la Llei que és la previsió d'una planificació a nivell local els intents que s'han fet fins al moment han estat improductius i es pot dir que cap població de Catalunya no té un pla local de formació d'adults plenament vigent.

Malgrat aquesta situació de "no moure fitxa" que les institucions mantenen després de la publicació de les dues normes legals més importants, podem dir que si més no a nivell de principis es reconeix:

- La necessitat de contemplar les actuacions educatives pels ciutadans i ciutadanes en el seu conjunt, tant si van adreçades a consolidar una educació de base com si són per a la formació pel món del treball, pel món cultural o pel desenvolupament de la plena activitat cívica o social.
- Admetre l'educació com un procés permanent més enllà de l'edat o del sector social o professional al que es pugui pertànyer, i reconèixer que les administracions públiques han de garantir la possibilitat d'educació de tots els ciutadans.
- Establir mecanismes d'accés al sistema educatiu a través de sistemes propis amb les proves lliures d'accés als diferents nivells del sistema educatiu.
- Apuntar la necessitat d'una coordinació interinstitucional a nivell local com a mínim (plans locals), i intrainstitucional, a la Generalitat, a través del programa interdepartamental.
- Demanar un mínim de qualitat a les intervencions.

Queden coses per fer: validació de competències, currículum adaptats, infraestructures culturals, articular socialment les propostes i establir mecanismes de participació efectius

En aquest marc referencial també cal destacar les aportacions que s'han produït a partir de les iniciatives dels moviments educatius i altres moviments socials. En els anys 70 la Coordinadora d'Escoles d'Adults i el *Sept* van impulsar un nou model d'educació i van produir importants materials a partir de la reflexió i la acció. Les Escoles d'Estiu de Rosa Sensat 1977 i 1978 ja recullen documents en demanda d'una educació de base i una educació pels treballadors. En posteriors Jornades específiques es va perfilant un model específic per Barcelona i per Catalunya. Al 1983 es crea l'AEPA, que continua aglutinant al moviment educatiu i social i fent aportacions a nivell de propostes curriculars, d'ordenació educativa, de materials, d'investigació, etcètera. El 1987 es crea la Mesa de l'Educació d'Adults de Catalunya i posteriorment neixen diferents associacions o col·lectius com *Gama*, *Gramc*, *Associacions d'alumnes d'Escoles d'Adults*, *Coordinadora de Xarxes d'Intercanvi de Coneixements*, *Saó*, *Círculum*, *Bitàcola*...

La cultura de l'organització: de la síndrome del cranc a la condició de perfectibilitat

Els esforços per aconseguir una millora de l'educació d'adults han produït un conjunt d'enunciats que justifiquen un tipus d'organització i un tipus d'intervenció educativa. No tenim estudis en profunditat que analitzin aquests aspectes però llegint els textos produïts en els darrers anys podríem dir que molts d'ells propugnen una especificitat d'aquest àmbit educatiu i molts ho fan per oposició a l'educació infantil. Alguns autors fan d'aquesta oposició el seu punt més significatiu per defensar l'especificitat, i parlen de models no formals, socials, de desenvolupament comunitari com a oposició a un model escolar que infantilitzaria l'educació de les persones adultes.

Entenc que la institució educativa per a persones adultes abans de tot és una institució educativa i que per tant té molts punts de contacte amb qualsevol altre institució educativa, que la qualitat de la seva actuació educativa no es defineix per la seva singularitat sinó per la resposta que doni als interessos dels ciutadans i ciutadanes. Penso que l'especificitat ve donada per les característiques dels qui participen i de les seves condicions personals i col·lectives.

I aquí és on penso que podem trobar els dos extrems que definiré breument a continuació. El primer, que és una educació basada en allò que no es va aconseguir, i el segon, que pensa en el que es pot aconseguir. Pot semblar el vell dilema de l'ampolla mig plena o mig buida. Però penso que va més enllà definint dos estils d'actuació un estrictament recuperador/terapèutic i l'altre de construcció/desenvolupament.

La síndrome del cranc

La recent educació de persones adultes neix per l'impuls de persones conscienciades pels problemes socials reclamaven l'educació sota l'eslògan "mai no és tard per aprendre". Es tractava d'assolir uns coneixements, unes competències, que havien estat negades anteriorment. Aquest moviment va tenir un to marcadament social perquè els sectors populars que no havien tingut accés a l'educació eren gran col·lectius de persones i l'educació era un dret que se'ls havia negat.

Però quan s'intentava definir aquesta especificitat es feia des d'una perspectiva de recuperar el que no es va assolir a les etapes anteriors o de reeducar les adquisicions que s'han assolit intuïtivament a partir de l'experiència.

L'educació esta dominada pel que anomeno la *Síndrome del Cranc* que podríem resumir els següents enunciats:

- Les aptituds cognitives i les habilitats necessàries per aprendre tenen el seu grau màxim de desenvolupament durant la infància i la joventut i des de l'inici de la vida adulta es produeix un declivi progressiu que implica dificultat per l'aprenentatge, bloqueigs, dificultats, resistències, ... fins i tot la incapacitat d'aprendre.
- El punt de referència en tots els aprenentatges és allò a que no es va aprendre "quan tocava". Es podria dir que és com la recerca del temps perdut. L'objectiu de referència està una etapa de la vida molt diferent de la que elles viuen. Es creix mirant enrere.
- Es parteix de la idea de compensar dèficits més que de assolir noves fites funcionals i plenament vigents per una etapa específica que té coordenades diferents de les anteriors i segurament de les posteriors.
- Hi han aspectes de l'aprenentatge que ja no es consideren oportuns, ni propis de l'edat adulta, i que sovint queden fora, com ara el joc, l'educació física, l'educació artística i musical...
- L'educació es desenvolupa contra unes pressions socials que diuen "a la teva edat vols aprendre a...?" O com a molt "tens dret a aprendre perquè no et van deixar fer-ho quan tenies l'edat".
- L'altre cara de la moneda és la manca de confiança en un mateix que es produeix en sectors molt importants de la població quan es tracta de iniciar activitats educatives. Es dubta d'un mateix i es diu: "jo no serveixo" o "a la meva edat, què puc aprendre?".

En resum és una educació que es construeix mirant enrere que considera l'especificitat de l'educació dels adults amb un punt de referència situat més en el passat que en el futur.

Aquests pressupòsits tenen una traducció en el tipus d'estructura organitzativa que es planteja. Per una part es mitifica la imatge d'aquells que sí que en saben, dels que no cal que mirin enrere, siguin els educadors o altres persones de prestigi. Es crea una dependència respecte a aquells que saben i als que mai es podrà arribar a igualar. I aquesta dependència és independent del tipus de principis ideològics o educatius que es defensin. És fàcil portar pel camí que interessa a aquell que no mira cap endavant.

És més, des de aquesta perspectiva, el propis adults i adultes participants apliquen l'esquema educatiu en el que es volen veure reflectits i que no és altre que el dels nens i joves. No els importa utilitzar el materials infantils o tenir el seu mateix horari o calendari.

Condicció de perfectibilitat

Un contrapunt a aquesta posició són algunes aportacions a la pedagogia que tenen incidència a la nostra situació i que suposen desplaçar aquest punt de referència cap a la realitat concreta de les persones, es a dir el seu present.

Freire i la pedagogia llatinoamericana ens parlen de la lectura de la realitat, de la conscienciació, d'una comprensió crítica. De fet no es preocupen directament de combatre

el plantejament pedagògic que hem definit però fan una aposta per l'alliberament personal i col·lectiu: considerar l'educand com el primer protagonista de l'aprenentatge suposa de fet una perspectiva diferent. Per exemple Francisco Gutiérrez ens parla de la Pedagogia de la Comunicació, o Ezequiel Ander Egg de un Desenvolupament Comunitari.

I, a partir d'aquesta posició i de l'experiència quotidiana, l'educació de persones adultes ens porta a llocs que no havíem imaginat. L'hospital, la presó, les relacions de parella, la cooperació internacional, etcètera, és possible la construcció d'un nou concepte que es basa en la condició de perfectibilitat de tota persona a partir de la seva situació i en funció de la seva perspectiva vital i de les condicions físiques i socials en les que es trobi.

- El grau de desenvolupament intel·lectual és només una de les condicions de partida però el que més interessa és el desenvolupament que podem aconseguir respecte a aquest punt de sortida independentment dels estàndards.
- L'aprenentatge és un procés de construcció en el qual juguen els valors, les actituds de la persona, i en el qual la interacció amb els agents de l'educació fa possible l'assoliment de millors condicions personals i socials.
- La perfectibilitat depèn bàsicament del reconeixement del punt inicial i del lloc al que vulguem arribar; i aquest ve definit pels interessos de la persona i del seu entorn social i cultural. El que en una cultura pot ser progrés per l'altre pot ser considerat irrellevant.
- La definició de les fites de l'aprenentatge i el mateix procés pedagògic cal establir-lo sobre tot en un procés de diàleg, negociació entre els agents implicats: entre els educands i els educadors, entre aquests i els promotors, entre els participants i el seu entorn familiar o social.

També aquest plantejament té unes implicacions organitzatives. Cal establir mecanismes de negociació de les fites i l'itinerari a desenvolupar. Cal ajustar-se a les necessitats dels participants per excel·lència, es a dir les persones en procés d'aprenentatge.

No podem pretendre el perfeccionament partint de estructures obsoletes o alienes a la realitat de la persona adulta. Amb elles podem aconseguir la distracció o tapar forats però la construcció es fa a partir de la base real amb la que comptem.

Aquesta perfectibilitat té el seu màxim test d'avaluació en l'aplicació dels coneixements en la vida quotidiana. És bona l'educació que provoca canvis que afavoreixen el desenvolupament constructiu de les persones i del seu entorn.

Es fa camí tot caminant

En aquest context i a partir de una consideració de l'especificitat de l'educació de les persones adultes s'han anat configurant propostes educatives molt diverses i que ens ofereixen un important bagatge per a la nostra pràctica immediata.

En primer lloc tenim una institució reconeguda socialment que són les Escoles d'Adults. Penso que aquestes suposen un important patrimoni social que, com qualsevol patrimoni cal conservar (en el sentit arquitectònic, que vol dir un compromís actiu per que mantingui les seves prestacions) i adequar-lo a les noves necessitats. Les Escoles d'Adults són reconegudes com una institució que acull a persones adultes de totes les edats i que dona

una resposta específica. El mateix nom de escola no desmereix la institució, tenim escoles de nens i joves però també escoles universitàries, filosòfiques o literàries, escoles d'arts i oficis, ... Un altra cosa és que el terme adults inclogui o no amb propietat ambdós gèneres. I en tot cas el mateix nom és un patrimoni que cal respectar sempre que sigui d'utilitat.

A les escoles d'adults devem un servei a les comunitats amb menys recursos. Han complert un paper destacat en la cohesió social a Catalunya en un període crític i cal que continuïn oferint aquest servei, sobre tot des de la perspectiva de la educació des de la comunitat. Però no han estat només un coixí de esmorteïment sinó també un trampolí cap a noves iniciatives. Amb això no estic situant-me en un posició acrítica, sinó que penso que cal una profunda redefinició dels objectius i continguts, i la metodologia, per adequar-se a les noves necessitats. Però entenc que això cal fer-ho des de el respecte cap allò que s'ha construït. Visions catastrofistes de l'actual situació de les Escoles d'Adults no són reals ni afavoreixen la consolidació d'un servei important, sobretot pels sectors menys afavorits.

Però la riquesa d'aportacions en aquest camp no es limita només a les escoles d'adults: altres institucions de titularitat pública o privada han produït importants aportacions. Enumerar-les no és l'objectiu d'aquest article, però pensem en el camp de la defensa mediambiental, la igualtat de la dona, l'equilibri dels sectors socials desfavorits, la interculturalitat, la cooperació internacional,... Un ric teixit social actuant en gran part sense ànim de lucre ha proporcionat iniciatives lloables, de les quals en podem trobar algunes recollides en la col·lecció Taleia de la Fundació de Serveis de Cultura Popular. La imaginació i l'esforç de moltes persones ha fet possible atendre a sectors molt diversos i amb fórmules creatives.

En aquests moments tenim materials específics, institucions educatives i estructures que permeten l'accés a l'educació de joves i adults, metodologies per a actuacions específiques, investigacions, experiències... si bé es cert que tot això està poc interconnectat.

L'emergència d'aquest sector educatiu ens ha aportat aquest bagatge gens menyspreable, però també ha creat una situació poc homogènia. Al costat d'experiències coherents i ben plantejades, en tenim altres que compleixen els mínims, o altres que aprofiten la conjuntura per a treure'n partit en favor d'interessos personals o minoritaris. Manca un marc de referència que estableixi uns mínims de qualitat i que faci possible l'intercanvi entre les experiències a nivell de connexió entre els participants en els processos d'aprenentatge, de l'intercanvi metodològic, de la distribució de recursos, en resum, que faci possible sinergies entre els diferents estaments que intervenen i permeti una oferta més accessible a tots els ciutadans.

El sector social que rep les conseqüències més directes d'aquesta manca de coordinació son els propis participants que es troben amb ofertes duplicades, altres que no reuneixen el mínim de qualitat o altres que no satisfan els seus interessos. Per tant és urgent que aquests tinguin un estatut propi que els permeti intervenir en la regulació del procés. La primera condició és que en cap cas el procés educatiu esdevingui obligatori: aquesta opció de poder deixar els estudis si no satisfà els objectius pels que s'havia plantejat, ja és en si un primer regulador, però calen altres elements en la línia de la Carta de Participants elaborada per la Mesa dels Agents Socials del País Valencià.

I quan girem la vista enrere

Tenim, doncs, un entramat d'actuacions molt important, amb objectius i continguts molt diversos i que s'han anat configurant en diverses xarxes amb major o menor grau de coordinació, especialment dependent de l'entitat promotora de cadascuna d'elles.

Podem definir l'oferta actual en base a quatre xarxes educatives que incideixen en la formació de base dels ciutadans, tant des de la vessant més instrumental, l'ocupacional, com de la sociocultural.

Són actuacions amb recursos molt diferents i de característiques també diferents, però el treball educatiu i els objectius de formació sovint són coincidents.

	1. Xarxa de serveis d'educació bàsica i comunitària	2. Xarxa de serveis educatius a l'àmbit sociocultural i de participació ciutadana	3. Xarxa de serveis educatius de formació ocupacional, formació contínua i garantia social	4. Xarxa d'infraestructures socials i cultura
Funcions	Dona resposta a necessitats de formació de base des de l'entorn concret del ciutadans. Els interessos pels que es promoció i es perpetuen aquestes accions son de caire molt divers però tenen un aspecte comú: que es plantegen a prop de ciutadans i ciutadanes, i per tant satisfan de manera immediata les seves necessitats	Oferir eines pel desenvolupament de les capacitats de les persones i els grups socials de la ciutat. Afavorir una ciutat integrada i amb identitat	Donar una bona formació professional de base i també especialitzada als ciutadans i ciutadanes	Oferir un servei d'infraestructures culturals connectat amb els serveis educatius, com ara: els museus, biblioteques, teatres, cinema, internet...
Espai	Escoles d'adults, algunes activitats dels centres cívics, entitats i associacions inserides als barris i amb el suport del municipi	Centres cívics, entitats i associacions inserides als barris i amb el suport del municipi	Centres educatius, centres específics per la formació	Centres cívics, entitats i associacions inserides als barris i amb el suport del municipi
Titularitat	Generalitat + Municipi + Agents i col·lectius socials	Municipi + Agents i col·lectius socials	Generalitat + Municipi + Fons Social + Sindicats i empreses + Agents i col·lectius socials	Municipi + Agents i col·lectius socials

Caldria que les quatre xarxes estiguessin interconnectades, que s'establissin mecanismes de planificació coordinada o conjunta, en cas que sigui possible.

L'articulació d'aquestes propostes s'ha de produir a partir de :

- Una peritació/catalogació de les accions educatives. Explicitació de les ofertes formatives de cada institució o servei i de la perspectiva de futur que té. Això es podria fer a partir de la creació d'un Catàleg de les ofertes formatives al municipi de Barcelona. En primera instància podrien catalogar-se les experiències estables. Aquest Catàleg podria ser també una bona eina pels propis ciutadans i col·lectius en el moment de definir la seva formació.
- Articulació de les ofertes de cara als ciutadans. Els centres neuràlgics d'aquesta articulació serien el centres de qualsevol de les xarxes que hem descrit, però de manera que cadascuna tingués definides les seves funcions, el seu paper en matèria d'educació, espai d'intervenció... i totes elles donessin un servei d'informació i orientació pels ciutadans i ciutadanes, de manera que existís una xarxa de xarxes al servei de l'educació permanent.
- Establiment de mecanismes de planificació i reorientació de les actuacions educatives als quals poguessin incorporar-se els agents socials que volguessin intervenir en aquest projecte d'educació permanent a la ciutat de Barcelona.
- Establiment d'una oferta pública conjunta de cara al ciutadà a la qual es pugui accedir cada quatre o sis mesos.

Hem d'entendre que amb això estem parlant de cursos de formació de base que després han de permetre als ciutadans i ciutadanes incorporar-se a altres instàncies de nivell superior i, per tant, cal preveure els mecanismes de connexió amb aquestes.

Avui en dia podem parlar de xarxes independents en les quals el nivell de comunicació està poc desenvolupat. L'objectiu caldria que fos la constitució d'una sola xarxa, de manera que la persona que volgués continuar desenvolupant la seva formació no li calgués fer la descoberta de cada una de les activitats que li convenen sinó que, entrant per qualsevol punt de la xarxa, establís comunicació amb els altres .

Això implica diverses qüestions importants. La renúncia al sentit patrimonialista del serveis públics ja sigui pels administradors, pels professionals o fins i tot per les persones de la comunitat. Cal entendre l'educació com un servei de base per a tothom. També un servei àgil d'informació entre els responsables i els professionals al servei dels participants i de la seva educació. En aquest sentit és important el desenvolupament de serveis d'orientació que permetin elaborar itineraris personals i col·lectius ajustats a les necessitats de les persones i els grups.

A més, aquestes xarxes han de ser el punt inicial que obri possibilitats cap a altres opcions de serveis educatius específics: universitat, mòduls professionals, escoles d'idiomes, conservatori, institut del teatre, INEF, altres nivells de català, cursos de cooperativisme i de gestió empresarial...

Apunts per un model organitzatiu

Quan entrem en la definició de les opcions organitzatives ho fem en un terreny necessàriament dinàmic, però també subjecte a les resistències per canviar *allò que s'ha fet sempre així*, encara que aquest *sempre* sigui només el curs, o la setmana passada.

Dic que es necessàriament dinàmic perquè només el canvi de les persones ja implica correlacions diferents, però també perquè penso que els aspectes organitzatius són els que més clarament es poden negociar. Sobre l'hora d'entrada o sortida, el preu dels materials, les dates de realització, el local, etcètera, totes les persones tenen el seu criteri i el saben expressar, així com defensar la seva posició si cal. És evident que, segons de quin model parlem, les possibilitats de negociació són nul·les i és clar el posicionament que defensaré incorpora en la base el concepte de diàleg.

Tenim diferents papers entre els agents que prenen part en l'acció educativa: el promotors o patrocinadors, els tècnics i educadors/formadors, els participants, altres agents de l'entorn social. Entrarem doncs en la discussió del paper de cadascun dels agents implicats, però abans plantejarem una qüestió prèvia que ha estat clau en el moviment social d'educació de persones adultes en els darrers anys i és el paper de les institucions públiques i dels agents socials.

Públic o privat

Per debatre sobre aquesta situació partim d'un punt específic de la nostra situació política i social. Als anys 70, encara amb la dictadura, l'administració pública estava per principi deslegitimada per fer una oferta oberta, participativa i democràtica, perquè les bases del règim eren l'autoritarisme i la repressió. L'educació franquista per molt que es vestís d'un vernís tecnòcrata, això no li feia guanyar credibilitat. L'Educació d'Adults actual com tantes altres institucions neixen en oposició a aquest model. Però, en les dècades següents, s'instauren diferents tendències respecte a l'educació d'adults. Encara que totes accepten l'entrada a l'educació pública democràtica, els posicionament que defensa cada grup porta cap a posicions diferents encara que no gens clarificades.

El primer grup el componen les persones i col·lectius que entren a formar part de les noves administracions públiques democràtiques en llocs de responsabilitat. A diferència d'altres sectors, aquest n'és un de minoritari i que de vegades és ocupat per persones que no tenen tradició en aquest sector social. El seu paper és defensar la institució legitimada pels vots però que continua essent marginal respecte al gruix de les activitats que fa l'administració pública ja sigui a ensenyament, a cultura, a treball, etcètera. Es troben amb una realitat que han de mantenir però que no respon al cent per cent al model que voldrien instaurar per manca de recursos o perquè la realitat socials els imposa una dinàmica concreta.

El segon grup són aquells que continuen reclamant una administració pública i que reconeixent en part a la nova administració, juguen un paper principalment de denúncia i reivindicació, situant-se sempre en confrontació amb les administracions i situant la responsabilitat sempre en aquesta, majoritàriament. Reclamen el paper dels professionals com a element clau en el procés d'un ensenyament de qualitat.

Encara hi ha un tercer grup que es malfia dels plantejaments desenvolupats per l'administració pública i que per contra ofereixen un model basat en la iniciativa social. La qüestió és que per aixecar aquest model depenen fonamentalment de fons públics i per tant els cal negociar el recursos pels seus projectes amb els responsables de l'administració pública. Això els aboca a una ambivalència, en el millor dels casos.

Crec que els tres posicionaments són fruit d'un moment històric que cal superar perquè són hereus d'un model que respon a la reacció contra un model precedent:

- Cal reconèixer la legitimitat de les administracions públiques des d'aquí, impulsar actuacions que permetin l'exercici d'una democràcia participativa en la qual es tinguin en compte les posicions dels ciutadans i ciutadanes que participen o participaran a les accions formatives. Així, cal donar suport a les decisions preses si es veu que van en aquesta direcció i no oposar-se a tot per pura reactivitat indiscriminada.
- Els moviments socials han de donar suport actiu a aquelles iniciatives, vinguin d'on vinguin, que es consideren positives per a l'educació de persones adultes i, el que és més important, continuar contribuir a generar noves propostes des de l'administració pública i des de la societat en general tot afavorint processos de concertació i sinergia per oferir un millor servei.
- Cal evolucionar cap a un model integrador de propostes en el qual cadascú assumeixi la seva responsabilitat. Cal que l'administració asseguri l'exercici del dret a l'educació de tots els ciutadans i ciutadanes. I, per això, cal que compti amb les propostes plurals però enriquidores que es fan des de sectors socials molt diversos.
- La responsabilitat d'una educació de persones adultes a l'alçada del moment actual recau sobre l'administració pública, però també sobre la societat civil.
- Cal trencar la barrera entre administradors i administrats. Bo i assumint cadascú el paper que li correspon a partir de una organització consensuada, tots tenim capacitat d'intervenir en un procés que ens pertoca.
- Cal dotar-nos d'estructures flexibles i participatives que permetin la incorporació d'equips multi-professionals, que facin possible el suport d'altres agents de l'entorn, que modulin les propostes per arribar a un servei a la mida de cada situació concreta.

Els promotors o patrocinadors

En el primer nivell tenim que l'estructura actual de l'educació de persones adultes depèn de gran quantitat de promotors. Sovint, entre ells hi ha poca coordinació perquè l'acció educativa es un apèndix d'altres activitats que desenvolupa l'administració pública, els empresaris, els sindicats, les entitats i organitzacions de la societat civil.

La manera d'establir una coordinació entre les diferents actuacions penso que hauria de ser amb una iniciativa doble pet coincident. Per una Banda cal que existeixi un marc general que asseguri els requisits mínims que han de complir les ofertes formatives i que ofereixi recursos perquè siguin de qualitat i, per un altre, un lligam a nivell territorial que faci possible una ordenació racional i propera als interessos dels ciutadans.

La primera funció és una tasca a nivell més general i és competència de la Generalitat, que hauria de desenvolupar mecanismes com ara el Programa General que contempla la Llei de Formació d'Adults o la Comissió Interdepartamental. El problema és que tant l'un com l'altra no poden ser gestionats en exclusiva per una sola Conselleria perquè llavors esdevé parcial de forma irremeiable, quan no marginal. Caldria un mecanisme més global que, si més no, fes la feina de proposta a nivell tècnic. I l'altre qüestió és introduir mecanismes de

participació real que permetin una acció reguladora a prop dels interessos dels ciutadans i ciutadanes.

Per una altra banda hi ha el paper del municipi. I, en aquest cas, si que cal un canvi de perspectiva, perquè el paper que s'atribueix a la Llei de Formació d'Adults és clarament insuficient i, en els aspectes concrets com el del desenvolupament dels Plans Locals, no ha estat possible portar-los a terme.

L'ajuntament també ha de vetllar perquè les institucions públiques competents proveeixin la ciutat dels serveis adequats, com en altres àmbits de l'educació.

Caldria que l'actuació del municipi tingues una triple vessant:

- Donar recursos i orientacions per tal que es puguin aprofitar els recursos existents. Això hauria de permetre a tots els ciutadans i ciutadanes plantejar-se que poden elaborar un itinerari educatiu en funció de les seves necessitats i que, des d'una xarxa inicial que donés resposta a les necessitats inicials, es poguessin connectar amb la resta de propostes del sistema educatiu o altres propostes més especialitzades que no necessàriament han de trobar en el seu entorn immediat. Aquesta tasca es pot concretar en:
 - Mantenir i condicionar les infraestructures.
 - Donar informació i orientació als ciutadans sobre els serveis educatius.
 - Establir mecanismes de millora de l'oferta educativa (innovació en els centres, formació de formadors, experimentació...).
 - Interconnexió de serveis.
- Promoure actuacions educatives en funció d'objectius i de grups de persones que tinguin especials dificultats integrades a les xarxes existents.
- Joves sense la titulació bàsica (PGS i altres iniciatives).
- Adults de col·lectius amb dificultats especials: emigrants, minories, disminuïts, expressos...
- Elaborar plans de formació continuada en la línia de l'aplicació de l'aprovat per organismes internacionals com ara la dedicació de 150 hores anuals a formació cada tres anys o la dedicació de l'1% del PIB a formació, o l'hora al dia de la Conferència d'Hamburg.

Un tractament equilibrat d'aquestes línies de treball significa que hi ha una planificació general de ciutat de l'educació que abasta a totes les persones sense límit d'edat o de procedència social, i també una planificació a nivell de Districte Municipal que arribi a definir els centres que seran els nuclis dinamitzadors i les veritables ciutats de l'educació.

També tenim altres actuacions que porten a terme entitats privades amb fons públics i cal que estiguin regulades en la línia del que hem proposat. Penso que cal demanar a les finançades amb fons privats transparència, qualitat i que no dificultin la tasca que es pot fer des de l'oferta general. Aquestes, en molts casos, també poden ser perfectament integrables en una oferta general si són obertes i tenen voluntat de treballar amb la xarxa general.

Els tècnics i educadors/formadors

Penso que els educadors juguen un paper clau en aquest procés perquè són els que coneixen de més a prop la situació. Però l'educació de persones adultes no és només una cosa dels mestres o educadors.

Fer propostes eficaces i progressistes en educació de persones adultes implica un compromís en moltes altres tasques que la docència. Cal gestionar tot el procés, en avaluar-lo, cal orientar els participants sobre les seves opcions... I per això cal el concurs d'altres professionals i de la societat en general. I, especialment, la participació real dels propis estudiants.

Que existeixi una xarxa general interconnectada per a un millor servei als ciutadans no exclou que, a cada centre, cada actuació educativa pugui tenir una identitat definida, una forta personalitat. Per que això sigui possible es necessari que existeixin equips pedagògics que desenvolupin la tasca de gestió quotidiana dels projectes educatius i de la docència.

Penso que, donada la realitat multiforme de l'educació de persones adultes, aquests equips necessàriament han de reunir perfils professionals diferenciats. Cal desenvolupar estructures que permetin l'estabilitat d'aquests equips, la participació de tots els membres, però també la flexibilitat i el treball des de perfils professionals diferenciats.

El paper dels treballadors de l'àrea pública, funcionaris o no, cal que sigui el de representant de l'administració en el territori o en el projecte, més enllà de les orientacions partidistes però subjectes als organismes polítics democràtics, subjectes sobretot al servei als ciutadans que marquen les lleis i que demanen els ciutadans.

Tothom que treballi ha de tenir un contracte en condicions en el que es contempli la tasca en tota la seva magnitud.

Des dels seus inicis, l'educació de persones adultes en la democràcia ha incorporat el suport de col·laboradors voluntaris que han donat suport a les tasques educatives. Poden existir persones solidaries que ofereixin la seva col·laboració, però això no pot substituir els llocs de treball destinats a tasques bàsiques que són responsabilitat de l'administració, sinó ser un complement, un suport. El treball d'aquests col·laboradors sempre cal que es faci mantenint uns criteris de qualitat.

És un contrasentit que aquests col·laboradors voluntaris siguin persones aturades perquè es manté una situació d'explotació (treball sense remuneració). Encara és més greu aquesta situació quan la col·laboració voluntària deixa entreveure de forma implícita la possibilitat d'una contractació futura quan s'hagin demostrat els mèrits. L'aturat necessita una feina o una preparació per aconseguir-la, però no el xantatge d'un intercanvi de favors: tu fas el treball i ja veurem que aconseguim per a tu.

Un estatut especial el componen els professionals en pràctiques, que poden ser un element positiu per la dinàmica educativa sempre que es mantinguin en els termes de fer un aprenentatge pràctic que no exclou una actitud dinàmica i col·laboradora però que mai no ha de substituir els llocs de treball.

Entenc doncs que poden existir diferents tipus d'aportacions professionals remunerades o no, però sempre amb uns requisits de qualitat i de respecte al treball dels professionals.

Participants/Estudiants

Com que els ciutadans i ciutadanes no són receptors passius d'aquests processos, defugim la formulació d'usuaris, alumnes i altres. Ens agradaria un terme com l'anglès *learners* que, traduït al català, té connotacions que no són les apropiades. Per això parlem de participants en els processos d'educació i de formació.

Aquest és per a mi el tema nuclear. Progressivament cal anar incorporant estructures que permetin que els estudiants juguin un paper decisiu en la formulació de les propostes educatives i formatives. Les persones, els col·lectius, han de poder decidir sobre la seva formació, no només amb el sí o el no, sinó amb la possibilitat real de modular el procés educatiu.

Així, considero de gran importància el plantejament formulat en la Carta dels Participants redactada per la Mesa d'Agents Socials del País Valencià. Penso que encara hauríem d'aterrar una mica més en la pròpia actuació educativa al centre o aula i assegurar el Dret dels participants a:

- Renunciar a qualsevol procés educatiu que sigui imposat.
- Intervenir en la selecció i regulació dels objectius, continguts, metodologia, avaluació i organització de les accions formatives i educatives.
- Participar en els òrgans de decisió dels centres en una proporció significativa.
- Comprometre's amb la proposta educativa i exercir la seva solidaritat amb els altres participants.
- Rebre les explicacions dels responsables i els formadors al seu nivell, amb el seu llenguatge dels dubtes o preguntes que puguin formular. Per tant, han d'existir canals de formulació d'aquestes qüestions.
- Reconeixement de les seves capacitats i aptituds com a punt de partida per a la seva educació.
- Una educació de qualitat amb formadors competents i qualificats.
- Que les propostes educatives donin resposta a les qüestions que els formula l'entorn social i la vida quotidiana.

Hem comentat que un percentatge de la vida actual la destinem de fet a l'educació. A la Conferència d'Hamburg es parlava d'una hora al dia; la Confederació de Sindicats parla de 150 hores anuals. La planificació i la gestió d'aquest temps no es pot fer des de fora dels propis participants, que també han d'invertir el seu esforç en què la formulació i el desenvolupament de l'educació siguin profitosos.

La xarxa social

Una educació i una formació que donin respostes al nostre futur ha de comptar amb tots els recursos existents i formular propostes innovadores a partir d'aquesta realitat. Cal, per tant, una tasca de recerca que estigui lligada a aquests processos.

L'educació pot ser un element de marginació, d'exclusió o de sectarisme. Per tal que no sigui cap d'aquestes coses, cal que tingui un fort arrelament a l'entorn social. Aquest arrelament, que es pot donar territorialment o transversalment a diferents espais connectats per objectius comuns, implica assumir els conflictes existents i treballar per donar les respostes.

Pot jugar un paper decisiu la constitució de centres de formació que tinguin una estructura amb capacitat d'integració de noves propostes i, al mateix temps, que tinguin una identitat que faci que l'entorn reconegui les seves possibilitats. A Catalunya tenim algunes d'aquestes iniciatives que responen a situacions plurals però que són un important capital social. El repte és convertir-les en instruments vàlids per a les noves situacions.

La realitat de l'educació de persones adultes ens ha ensenyat que moltes persones participants en els processos educatius, o altres agents del seu entorn, veuen en l'educació un instrument de desenvolupament personal i social. Cal trobar eines que permetin la connexió d'aquestes iniciatives per potenciar-les i formular un model integral i integrador.

Paraules clau

Educació de persones adultes

Formació bàsica

Catalunya

Política educativa

Models d'organització Participació

2.3. *L'aprenentatge a la vida adulta aspectes didàctics i organitzatius.*

Aquestes publicacions són el resultat de la sistematització a partir del treball amb experiències de formació de persones adultes. No pretenen abastar l'ampli espectre d'experiències que inclou l'educació de persones adultes sinó oferir una reflexió sobre la pràctica educativa que pugui servir per millorar-la.

Es circumscriuen a l'àmbit de l'educació bàsica, que en si mateix ja és un camp ampli de treball, però que gira al voltant del llenguatge bàsic i de les eines per a comprendre la realitat que viu cada persona. Comunicació i acció serien per tant dos aspectes bàsics que són presents a les publicacions.

L'experiència a la que fa referència es desenvolupa a la Catalunya de les darreres dècades. I, malgrat ser un context específic del que es parteix, també es poden veure connexions amb l'educació d'altres d'Europa, Amèrica del Nord però també per l'educació de països emergents especialment de Amèrica del sud. Així les aportacions es troben amb continguts propers als proposats per autors com per exemple Noam Chomsky, Edgar Morin, Paulo Freire, Cànida Moraes, Francisco Gutiérrez, Anna Maria Piussi, Carlos Nuñez o Humberto Maturana.

Dels anys 70 fins a l'actualitat l'educació de persones adultes ha estat un sector emergent i creatiu que partia d'una realitat amb uns nivells escolars molt deficients però a la vegada d'una societat que creia més en el seu propi esforç per solucionar els problemes de cada dia. A les dècades del 70 i 80 l'educació, que sovint havia estat inaccessible o que havia estat tancada i doctrinària, rep un impuls que ha continuat. La dinàmica de cada experiència ha estat complexa i no exempta d'ambigüitats però ha contribuït a la creació d'un espai de desenvolupament i progrés.

Al moment actual, al segle XXI, amb els avenços tecnològics, amb la globalització, amb els nous rols socials, amb les capacitats de comunicació amb la tecnologia dibuixa escenaris molt diferents als viscuts però entenem que l'experiència ens aporta coneixences extrapolables i vàlides per la nova època.

2.3.1. Publicació 6: Formació bàsica integral

Marzo, A (2006) *Formación básica integral* En Lucio Villegas, E. (2006) *Educación para la Emancipación*. Valencia: Dialogos-red.

Releyendo la obra de Paolo Freire estos días acudía las páginas de Pedagogía de la Esperanza en las que Freire recordaba un punto de inflexión en su vida cuando dejó la carrera de la abogacía y se reconoció fundamentalmente como un educador. Este es el punto de partida de la aportación que voy a presentar la de un educador como tantos otros que creen en el papel de la educación no solo como un oficio que tiene un valor mercantil sino como que tiene un valor intrínseco. Y lo que es más importante, no solo lo creen sino que muchas mujeres y hombres viven la praxis educativa impulsando conocimientos, valores que van más allá de una transacción bancaria y pretenden despertar curiosidades, constituir situaciones de mayor desarrollo, más justas, más solidarias.

Posiblemente el expresar este discurso no vaya con el momento actual, posiblemente muchas personas que nos pudieran oír dirían que se parece mucho al de ilustres profesores, políticos de profesión, líderes religiosos o sociales que ya han escuchado y les decepcionaron. Una de las diferencias es que estas palabras las decimos, como el mismo Paulo Freire, desde el compromiso con los educandos y haciendo posible cada día que ellos también puedan expresar su palabra.

Lo cierto es que el oficio de la educación, con diferentes nombres, está claramente en alza pero a la vez no deja de ser controvertido. Sobre todo por lo que se refiere a la educación básica de personas adultas en ocasiones se formula lo que es una tarea, que puede ser encomendada a agentes sociales inespecíficos de manera, y cualquier persona puede hacer de educador. En cierta forma es así como todos ejercemos funciones en campos como el de medicina, diseño, bricolaje, cocina,... Entonces cuándo es necesaria la figura del educador o la educadora?

Antes de responder a esta pregunta veamos otra cuestión que es convergente con la que tratamos. Tampoco el educando ve legitimada al cien por cien su participación en los cursos de educación básica. Se piensa que ya no tiene edad, que ya sabe lo que debe saber, que si no ha aprendido antes es porque no tiene capacidad o porque no quiso hacerlo en el momento adecuado, que la educación puede destruir su identidad cultural, que no se necesita un proceso forma de educación, que acude presionado, por las políticas sociales o su entorno, pero que no tiene verdadero interés

Hablamos de la construcción de una base de conocimientos elemental, de justicia. Y, sin embargo, nos plantemos la educación como si fuera la última técnica de refinamiento técnico. Por este camino todo parece absurdo. Así el trabajo del educador o la educadora sería inútil teniéndose cada persona a sí misma y a los que le rodean, ¿para qué abordar la educación de algo que ya es obvio que cualquier persona debería dominar y posiblemente muchos ya dominan?

La perspectiva académica de los contenidos acumulativos, de destrezas encadenadas, de paquetes de enseñanzas poco aporta a la educación básica de personas adultas. Es más, a veces lo que hace son contribuciones incongruentes. No acabamos de salir de una concepción de la educación lineal, elitista, pseudocientífica, aislada de la vida y del entorno de la persona.

Entender la educación básica, especialmente durante la vida adulta, exige un cambio de perspectiva. No se trata solamente de adquirir destrezas básicas (cosa que hacemos durante toda la vida) sino de la emancipación de la persona de las ataduras que puedan oprimirla, algunas evidentes y otras más sutiles. Se trata por lo tanto de una mirada crítica permanente. Es necesario poder pensar que otros escenarios son posibles y mucho más satisfactorios para todos. No es una perspectiva de integración sino de integridad social, de reformulación del espacio personal y común para que todos podamos encontrar un lugar más positivo.

Retomando pues la primera cuestión, aquí el educador cobra pleno sentido, no es un mago del conocimiento, ni un transmisor cultural (no hemos tenido todas las personas, incluso los no letrados, multitud de ocasiones de contacto, de fricción cultural, como para que los contenidos de los que hablamos se hubieran ya transmitido si solo fuera una comunicación por proximidad? porqué no se ha producido este trasvase de conocimientos? sino la persona que facilita que el educando pueda superar las barreras, vencer la opresión, marcar nuevos y desafiantes retos personales y colectivos.

Y el educando no es un receptor cultural, es un agente activo que aprehende contenidos de todo tipo los que el educador le propone y otros que él se auto propone, que indaga, que descubre y que incorpora para mejorar su vida y la de su entorno.

Ambos recorreremos un trayecto juntos en relación constante con el medio social, cultural y natural. Ambos somos agentes de conocimiento porqué los dos constituimos una nueva realidad. La persona que aprende permanentemente se impresiona por los contenidos que propone el educador o que percibe del medio, la que enseña debe hacer un ejercicio constante por percibir los conocimientos que vienen del educando, tener una especial sensibilidad y oficio como para captarlos, valorarlos y situarlos en su justo lugar (Edwards y Mercer, 1988).

Esta perspectiva no solo agiliza la relación entre el binomio pedagógico de la persona que aprende y la que educa sino que hace posible que nuevas relaciones, otros proyectos, nuevos roles se desarrollen. Así entendido, el devenir pedagógico, no solamente es válido para los analfabetos; todos somos analfabetos y todos somos conocedores. Esta es una de las aportaciones importantes para la educación, cualquier educación se puede desarrollar en este sentido o puede convertirse en un elemento de consumo más, en un adorno o en una más o menos valiosa posesión que se incorpora para lucirla cuando más convenga.

Podría parecer que apoyamos una educación espontenista, voluntarista, indefinida. Todo lo contrario. Esta perspectiva impone un verdadero rigor, una profunda funcionalidad. Ahora sí un rigor y una funcionalidad con un timón compartido por el trinomio freiriano (educando - educador - medio social) Una funcionalidad puesta a prueba cada día no solo

en el aula sino también fuera de ella, y no solo a través del resultado del examen de la evaluación magistral, sino a través otros múltiples aspectos.

También los contenidos deberán ser rigurosos, la metodología adecuada, la secuenciación, la organización consensuada y adaptada.

Con ello no decimos que esté exenta del riesgo del conflicto del fracaso, del desánimo, de la desorientación... pero dispone de un importante antídoto: la autoregulación. Es más, esta perspectiva problematiza; cuenta con el conflicto como elemento educativo.

Hablamos de una educación integral, no fragmentada, que los contenidos incorporen tanto la última generación científica y técnica como los conocimientos populares que puedan venir de la elaboración cotidiana o de nuestro pasado más ancestral. Así una educación básica para una persona mayor podrá abordar el tema de la memoria y para ello será necesario conocer los procesos psicológicos y psicosociales que ella implica, las técnicas de desarrollo más elaboradas, la funcionalidad adecuada, el papel que ésta puede jugar en la vida de cada persona. Para un joven o una joven que está a punto de incorporarse al mundo laboral será necesario que conozca en profundidad la relaciones laborales, las responsabilidades, los contenidos implícitos, las nuevas destrezas con las que se va enfrentar, el papel de los recursos económicos y materiales para ser un agente activo y que se le reconozca el valor del que es poseedor en cada momento.

Hemos discutido el sentido de esta propuesta desde la sociedad hacia la experiencia educativa, metafóricamente: el aula. Desde el aula a veces se argumenta: Bien, esto son filosofías, pero, dónde tenemos los recursos? Por dónde empezamos? No está todo preparado en contra de este devenir pedagógico? Es esta la función convenida del educando/a y del educador/a?

Un cambio como el que proponemos no se produce de un día para otro. Su gestación ya lleva muchos años produciéndose. Muchas experiencias educativas ya se rigen por estos parámetros y aún en contra de la tendencia dominante también se practica una educación a favor del educando. En todo caso no es esta una propuesta unidireccional, sino una propuesta de consenso de negociación permanente, de búsqueda colectiva del conocimiento y de cómo éste puede transformar la realidad actual. Es una propuesta que huye del paradigma de la caridad, del mercantil, del tecnocrático, para integrar el impulso de la voluntad de cambio, el valor que cada persona y grupo social puede aportar, para integrar lo que la ciencia la técnica y el conocimiento nos aporta en cada momento.

Así la educación básica es un derecho inexcusable durante toda la vida porque no pueden existir relaciones justas, equitativas si todas las personas no disponen de los instrumentos básicos o de los mecanismos que permiten acceder a ellos. Hoy en día la educación básica va mucho más allá de lo que convencionalmente se entiende por alfabetización. Se han multiplicado los códigos de relación que influyen de manera decisiva en la vida cotidiana, los mecanismos sociales son complejos, los dispositivos técnicos llegan a necesitarse de forma inexcusable en la vida cotidiana. Pero lo que es más importante, los contenidos básicos no se pueden restringir a contenidos instrumentales en un sentido restrictivo sino, como nos indica el trabajo de Edgar Morin en su libro sobre Los siete conocimientos básicos para la educación del futuro, éstos deben abarcar el conocimiento las características

del propio conocimiento, no solo aprender a aprender sino saber por qué y cómo se debe hacer, también saber elegir los conocimientos pertinentes para cada contexto, saber integrar los conocimientos de forma global en su unidad y complejidad, conocer las líneas de desarrollo en un entorno a nivel planetario, saber enfrentarse a la incertidumbre, enseñar la comprensión, la conformación de una ética capaz de integrar la dimensión individual y comunitaria.

La educación básica no puede ser concebida como un conjunto de píldoras que se debe administrar al sistema social para solucionar el mal endémico de la falta de educación, el analfabetismo, las dificultades para acceder al sistema reglado o a la cualificación profesional. Sus actuaciones no pueden ser procesos aislados, inconexos, segmentados. La educación la entendemos como un dispositivo imbricado con todas las demás actividades de un territorio o de un sector.

La educación básica de las personas adultas se ha desarrollado a menudo como un apéndice del sistema escolar infantil de manera que prolonga una oportunidad que es de segundo orden. Las condiciones y recursos invertidos en una acción de educación básica son como un calco a la baja de lo que se invierte en la educación infantil y nada tienen que ver con lo que se invierte en otros sectores como la educación para el trabajo o la acción educativa que ejercen los medios de comunicación de masas, por ejemplo.

En los años en que la sociedad dominaba un gran impulso de transformación, como sucedió en la época de la transición post franquista, los recursos educativos se crearon con entusiasmo y sin apenas medios. Aún hoy, 25 años después, utilizamos algunos de esos materiales o recursos. Pero ahora cómo podemos pensar una educación que no cuente con una buena planificación, unos materiales apropiados, unos locales en condiciones, un profesorado especializado, una información inicial para los alumnos suficiente, unos mecanismos de participación y de cogestión de todos los implicados directamente...? Si investigáramos las diferentes ofertas educativas para personas adultas y las baremáramos en función de elementos como los que acabo de exponer seguramente muchas de las acciones de educación básica ocuparían un lugar bajo en la tabla.

Qué educación

El planteamiento que quiero esbozar en estas páginas no es original, es sencillamente la continuación de una propuesta en la que hemos trabajado gran cantidad de educadores y educadoras, en la que se han educado muchos jóvenes y personas adultas, y parte de la idea de que la educación es un derecho irrenunciable de toda persona durante toda su vida. También de que los recursos disponibles para esta educación no son ilimitados, como la vida tampoco es ilimitada. Entonces lo que entre todos debemos asegurar es una educación básica, mínima, que permita a los ciudadanos comunicarse, participar, trabajar sin trabas. Que no permita el desarrollo de una sociedad a varias velocidades. Para ello es imprescindible una red básica, pública, gratuita, abierta, aconfesional, apartidaria, democrática que dé respuesta a las necesidades de educación inicial que todos vamos a tener, del nuevo abc de este siglo XXI. No se trata de una educación para los analfabetos, para los marginales. Trabajadores y empresarios, inmigrantes o asentados durante siglos, jóvenes y mayores, presos y personas en libertad, alumnos y maestros... todas y todos estamos en un momento u otro necesitados de algunos elementos de educación básica.

Quién no tiene necesidad de aprender un idioma que es básico en su entorno de relaciones quién no debe asumir una nueva función social como la maternidad/ paternidad, la representación social, nuevos temas de salud personal o comunitaria, conocimientos respecto al medio ambiente, ...?

Lo que estamos proponiendo es recuperar la perspectiva que nos permita pensar que otra educación es posible. Pero teniendo en cuenta que esa educación no ha dejado de practicarse desde hace más de dos siglos. El año pasado, por ejemplo, celebramos el aniversario de la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia, pensemos, también, en las experiencias educativas del movimiento enciclopedista, obrero y de muchos movimientos sociales, en las experiencias en conexión con otros movimientos populares, como los desarrollados en Europa o América, también de algunas experiencias institucionales en diferentes ámbitos de trabajo.

Disponemos por lo tanto de un patrimonio educativo, cultural y social al que no podemos renunciar. También existen avances técnicos que facilitan enormemente el aprendizaje. La educación ya no se restringe a la cátedra académica estereotipada. Las modalidades educativas se han multiplicado en un abanico multiforme del que podemos y debemos hacer uso. Además disponemos de profesionales de ámbitos muy diferentes con experiencia y capacidad para educar de forma efectiva y con un modelo adaptado a las circunstancias actuales. Y, quizás lo que es más importante, existe una conciencia social cada vez mayor de que la educación es un bien colectivo del que debemos hacer uso para tener una sociedad más justa, más armónica, mejor preparada para enfrentarse a los retos que se nos plantean.

Así las experiencias educativas serán significativas si ofrecen a las personas elementos para enfrentarse con la realidad social, cultural, con sus condicionantes personales de manera que les ayude en múltiples situaciones para enfrentarse a la enfermedad, para sacar partido a la salud, para mejorar en el trabajo y en la producción, para ser más creativos, para participar con mayor plenitud, para cambiar las relaciones de desigualdad y de sujeción. Y no solo desde la perspectiva individual sino también dinamizando procesos colectivos y solidarios.

La realidad es compleja y cada experiencia educativa tiene el germen de la acomodación y la transformación, de la dominación y la liberación, del aprendizaje y el adoctrinamiento. Que la realidad sea compleja no es inconveniente para que busquemos la construcción de una educación de calidad que nos permita como ciudadanos y ciudadanas ser más participativos, más creativos, que saque rendimiento a nuestras posibilidades personales y colectivas, que nos haga producir más y mejor, que nos reconcilie con el entorno físico y natural, que nos permita sacar aprovechar nuestras posibilidades físicas.

Centros y confluencias

El eje articulador de esta propuesta deben ser centros concebidos como foros del saber, del conocimiento, de las culturas, del entendimiento. Difusores y creadores de contenidos. Con una articulación territorial pero también en conexión con las redes culturales y sociales. Deben ser lugares de confluencia de conocimientos pero también de propuestas en la perspectiva de la pedagogía de Paolo Freire de manera que la acción forme parte de la pedagogía. Hoy en día a la velocidad con la que suceden las cosas no tiene cabida un

planteamiento compensador sino que es necesaria una perspectiva constructiva de recreación colectiva.

No estoy hablando de centros estáticos y uniformes producidos en serie. Hablamos de centros multiformes, interconectados, democráticos, integrados en el territorio y en el entorno global, intergeneracionales, interclasistas.

Pero estos centros articulados, como ejes de confluencia y de aglutinación de propuestas territorializadas, es necesario que reúnan unas condiciones mínimas para que no se conviertan en dispositivos caducos. Voy a indicar algunas de las que me parecen más importantes:

Deben establecerse mecanismos de control y de gestión democrática en los que jueguen un papel inexcusable y decisivo las personas que se educan / nos educamos. Experiencias de democracia participativa nos demuestran que es posible la participación activa, que para que ésta se dé es necesario primero que existan mecanismos adecuados y segundo que éstos sean eficaces. No hablo solamente de un buen principio que figure en el ideario del centro, sino de aprovechar las aportaciones de aquellos que son los protagonistas irrenunciables de la educación para que sea más eficaz la acción educativa. Ello se debe traducir en aportaciones sobre contenidos, metodología, organización, orientación... Ettore Gelpi (1998) nos lo apunta de manera más amplia diciendo que: la participación de las poblaciones en la elaboración de teorías políticas y acciones educativas es la condición para construir una formación social que tenga en cuenta el contexto social, puesto que es la misma expresión de éste, con toda su fuerza y motivación.

En segundo lugar una de las claves alrededor de la que se construye hoy en día esta educación de la que estamos hablando es el acceso a las redes sociales que nos permiten conocer y disfrutar los bienes físicos, sociales y culturales. La educación encuentra el soporte en la estructura de red desde dos puntos de vista:

La red como espacio que te permite acceder a los recursos, a los lugares, a las personas y a los conocimientos que te pueden permitir solucionar tus problemas vitales y construir un entorno más justo, más habitable.

La construcción de redes como espacios nuevos, espacios formativos.

- El centro juega un papel decisivo en un proceso entre la indefensión y la autonomía. Hay colectivos a los que les resulta difícil formular sus propuestas porque ni siquiera son conscientes del potencial de desarrollo que la educación les puede ofrecer. La oferta de educación básica debe actuar como trampolín personal y colectivo hacia nuevas propuestas educativas o hacia actividades sociales y culturales.
- Articular territorialmente las propuestas de educación básica significa coordinar equipos multiprofesionales y flexibles. Se forma que se asegure la continuidad de los proyectos pero permitiendo la integración de profesionales de todos los ámbitos que sea necesario. Un proceso de educación básica implica la adquisición de contenidos en el ámbito de la comunicación, la

tecnología, la ciencia, la cultura, la empresa, la salud, el medioambiente. Pero también profesionales de la orientación, trabajado social, la mediación...

- El centro también debe disponer de los recursos técnicos necesarios, lo que significa disponer de la misma tecnología, los mismos recursos que el resto de actividades sociales como la producción, la comunicación, la salud... No se trata de la tecnología por la tecnología sino de los recursos que permitan todas las modalidades educativas, que hagan posible desarrollar métodos actuales y efectivos.
- Este espacio debe tener capacidad integrar las acciones que se deseen articular entorno a un proyecto colectivo. A partir del respeto de la identidad de cada iniciativa y con una organización que no suponga una competencia en base a los criterios mercantilistas, se deben poder formular propuestas plurales y coordinadas. Los avances tecnológicos nos permiten ofrecer respuestas que sean articuladas al momento si somos capaces de establecer bases de trabajo cooperativo. En este contexto la definición del espacio público y privado necesita una redefinición que sea capaz de asumir la complejidad de situaciones que se dan en el momento actual.
- El centro debe tener especial cuidado respecto a los mecanismos de comunicación. La base del conocimiento la encontramos en la posibilidad de dialogar, negociar, intercambiar, y para ello es necesario que los sistemas de comunicación sean adaptados a las posibilidades de todos los participantes. Cada centro debe tener un proyecto específico que permita integrar los lenguajes técnicos, populares, sectoriales de manera que sea posible un encuentro.
- El lugar educativo para las personas adultas debe también ser centro de producción y de encuentro con la técnica, la cultura, el arte, la sociedad como elementos de mejora de las condiciones de vida.

El patrimonio que nos ofrecen las experiencias que hemos desarrollado no puede hacernos perder de vista la necesidad de un profundo cambio de orientación en nuestros hábitos organizativos. Horarios, espacios, modalidades, lugares de decisión, contenidos deben estar sujetos a una profunda reformulación para responder a los retos que la educación básica nos plantea. Una sociedad que no sea capaz de ofrecer la respuesta adecuada desde la perspectiva de la educación permanente no hará más que agravar las tensiones y los conflictos que ahora tenemos planteados a nivel económico, cultural, social, político. Como indicó recientemente Fabricio Caivano en una conferencia, los centros educativos tomados en la perspectiva amplia que ahora formulamos deben actuar en la perspectiva de hacer posible la federación de conciencias que permita responder a los problemas planteados.

Notas bibliográficas

EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988) El conocimiento compartido. Barcelona: Paidós.

FEVAEPA (1997) Carta de derechos de los participantes en la FPA. Ed. Fevaepa – Mesa dels Agents socials per a la FPA. València.

FREIRE, P. (1987) Papers d'Educació d'Adults. Conferencia a l'Escola de Magisteri de Barcelona.

FREIRE, P. (1988) Pedagogía del oprimido. Ed. Siglo XXI . Madrid.

FREIRE, P. (2004) Pedagogia de l'esperança. Edicions del CREC.
GELPI, Ettore.(1998) Identidades, conflictos y educación de adultos. Universitat de les Illes Balears – Diálogos. Palma.
MARZO, Angel (2002) Redes y territorios la educación básica de personas adultas en el futuro Revista Notas. Madrid.
MORIN, Edgar (2000) Els set coneixements necessaris per a l'educació del futur. Centre UNESCO Catalunya. Barcelona.

2.3.2. Publicació 7: Educació per a la plena ciutadania. L'escola ciutadana.

Marzo, A. (2006) *De la de la barraca a Ronda, de la riera a la Rambla. Educació per a la plena ciutadania, l'escola ciutadana*. Quaderns d'educació contínua. Diputació de València. Valencia

El treball quotidià a l'aula esdevé com un riu que flueix sense possibilitat d'aturar-se, pot haver moments més lents i altres, fins i tot, trepidants però és difícil aturar-se i contemplar el paisatge en la seva totalitat. Potser per això se'm fa realment difícil parlar d'aquestes tres dècades de educació de joves i adults a la nostra escota (La Perona / Martinet de Nit). El primer impuls és *fer història*, rememorar el recorregut de l'experiència des dels seus orígens i això potser seria interessant fer-ho. L'experiència ha estat molt enriquidora pels que l'hem viscuda. Però aquest treball ultrapassaria les possibilitats d'aquest article, a més és necessari conèixer la història perquè sinó estem condemnats a repetir-la, com diria el poeta, però cal trobar allò més significatiu pel futur de l'educació. Caldrà que les noves experiències educatives refacen l'educació amb nou impuls i amb noves formes prenent el relleu.

Amb aquest article faig una anàlisi de quins elements substancials ens aporta la pràctica educativa a l'escola. Es a dir quin bagatge podem aplegar per continuar aquest apassionant viatge que pot ser l'educació. En aquesta prioritització d'útils ens agradaria que tingués més pes no allò que ens ha estat de major profit, no amb un significat més potent en el passat sinó allò que pugui servir-nos pel futur. L'elecció per suposat és arbitrària o potser millor subjectiva, però la subjectivitat també forma part del decurs de l'educació com ens va ensenyar Paulo Freire i potser aquesta ens permet enfrontar-nos millor a la complexitat necessària de la vida.

Un bon exercici per encetar aquesta tasca és fer una *lectura de la realitat*³; novament Freire. Ara l'educació que ens envolta a Catalunya té un color molt diferent dels anys enrera; no podia ser d'altra manera. Si mirem al nostre voltant tots parlem d'educació i no hi ha confrontació entre models d'educació. Hi ha experiències més prestigiades, més incentivades des del poder econòmic, polític, de grups socials; però quasi bé ningú desqualifica cap tipus d'educació. Tot és un problema de qualitat, de grau. Això és novetat per a nosaltres, que des de petits, de joves, vam viure l'educació de la dictadura, alguns l'educació militar o l'adoctrinament religiós i sabem en carn pròpia que no volíem aquesta educació. El nostre primer treball pedagògic apuntava a l'aportació de moltes dones i homes que apuntaven una educació emergent, com ara l'educació permanent cap a l'Escota Moderna de Ferrer i Guardia, l'educació progressista de moltes educadores i educadors, l'ensenyament de la Mancomunitat, la utopia quotidiana d'Ettore Gelpi, la Pedagogia de l'oprimit i l'educació alliberadora de Paulo Freire, la Pedagogia de la Comunicació de

³ Aquesta és una constant del pensament i la pràctica freiriana la lectura del món. Constantment ens realfabetitzem; aprehem la realitat.

Francisco Gutierrez, la crítica de l'escola d' Ivan Illich,... Però ara això ja no cal, l'educació és de més o menys qualitat i prou. En tot cas ens subjectem a la prova dels nombres (de persones estudiants, de títols, de resultats a les proves,...) i ja tenim el *ranking*.

L'educació sobre la que sembla que hi ha consens de sindicats, empresaris, administracions i administrats és un bé de consum com el temps d'oci, l'alimentació i fins i tot la salut. I tenim la llibertat de triar el que més ens convingui, i això és la democràcia. Les experiències més punyents són aquelles que són susceptibles de compilar-se en un *power point* amb una major pulcritud i que mostren amb claredat la seva eficiència, els seus resultats, això sí, com hem dit, amb uns mitjans tecnològics d'última generació.

En aquest entorn entenem la posició de molts companys que busquen et mètode més adequat, el material idoni, els continguts ben ordenats. Compartim aquesta recerca que ha estat i és una treball permanent a la tasca educativa, però l'experiència ens diu que alguna cosa falla, que ens estem oblidant d'alguna cosa. La pregunta és: el barem de la qualitat, es pot fixar només a partir del mitjans que emprem? Tot és un problema de recursos? No serem nosaltres els que desestimarem l'aportació de recursos. Els que hem de treballar i treballem amb els mínims recursos sabem que són necessaris, que et poden donar noves possibilitats, que poden fer l'aprenentatge més àgil, eficaç, dinàmic. Però l'emmirallament en els recursos i la tecnologia no sempre respon a aquestes necessitats d'eficàcia, de millorar l'educació. Sovint, com ens limitem a repetir et model clàssic d'educació, l'hem de revestir d'una pintura de modernitat. I torna a dir-ho, a Martinet de Nit, dins de les possibilitats que ens han ofert les nostres condicions, hem cercat el suport de la tecnologia, de nous mètodes, de materials ben construïts. Modestament, també hem contribuït a l'aportació i la difusió de recursos pel nostre col·lectiu.

Parlem d'un context social en què hi ha baralles pel poder però on els models polítics que dominen la pràctica s'acaben assemblant tant els uns als altres que no saps quin triar; si es tracta de triar, que sembla que és la dinàmica de la democràcia formal. Això té una traducció en educació on hi havia una inquietud per cercar les bases d'aquesta nova educació de les persones adultes; ara l'objectiu és buscar com regular el desgavell, com ser rigorosos amb el currículum, veure si la normativa permet o no fer la tasca que considerem important. És veritat que en educació de persones adultes no tenim problemes greus de disciplina com a altres ensenyaments. Hi ha una vàlvula reguladora: les persones que no estan contentes deixen de venir.

Si volem fer una lectura de la realitat necessitem dades. Les tenen les multinacionals, els governs, els exercits, els grups de poder. Però en educació fa temps que no sentim altres dades que no siguin el nombre de mestres i el nombre d'alumnes com a molt. Quina és la característica de la població, quins nivells educatius té, quins components culturals, com afronten els reptes de la democràcia: la participació, la solidaritat, la llibertat, la justícia..., com estan distribuïts els recursos,... Sembla que la millora del nivell de vida de la mitjana de la població ens instaura en un marasme acrític. La pràctica ens demostra que l'educació, el coneixement compartit, o és fa de forma crítica o és adoctrinament.

De la realitat actual també emergeixen dos components, la complexitat i un món globalitzat, que novament ens situen de peus a terra. Les accions educatives, per molt que ho vulguem amagar amb barnussos de tecnologia, també tenen ets seus punts febles i fan aigües per molts llocs: tenim usuaris indisciplinats, clients poc constants, o massa exigents, o

destinatari als quals no arribem malgrat que ho voldríem. A més el que passa a les nostres comarques de la ribera nord del mediterrània està connectat de forma íntima, directa i quotidiana amb l'Equador, el Pakistan o la Xina, el Marroc o el Senegal, per exemple. Nosaltres podem estar còmodament al nostre primer món però la destrucció del medi ambient continua, milions de xiquets són explotats, les dones segueixen tenint uns papers d'opressió per les classes dominants masculines, continua havent fam i grans carències en molts llocs del planeta que ens agradi o no els tenim a casa nostra. I què té a veure això amb l'educació? Siguem realistes l'educació per sí sola no arreglarà el món. És cert; però l'educació pot contribuir a la transformació de les condicions sinó que es vol dir quan es parla que l'educació fa incrementar la productivitat, l'ocupabilitat, la competitivitat, l'eficiència, el progrés tecnològic,...

La tasca de lectura de la realitat és pot obviar, es pot acceptar de les autoritats administratives o científiques com a doctrina inapel·lable, però llavors parlem d'una educació clarament diferent de la que hem practicat i practiquem a l'escola i que continuem pensant que pot donar l'educació que necessita el nostre barri, les persones que participen a la vida de l'escola que no és quelcom separat estrany a la vida del barri, de la ciutat.

Llegir el món i ser conseqüent amb aquesta lectura demana disciplina i prudència. Perquè constantment som conscients que fallen els esquemes, les preconcepcions, els recursos. La realitat demana, com deia Ettore Gelpi, sempre renegociar, no per augmentar capitals sinó per treure el màxim de suc a la vida individualment i col·lectivament. La pràctica educativa no pot fugir de les tensions inevitables entre dones i homes, grups socials, culturals, conflictes ideològics. Teresa San Román destacava aquest component de l'anàlisi antropològica de la comunitat gitana: *la diferencia inquietat* pot ser un element de col·lapse però també un estímul permanent, de millora.

El que intentarem oferir a continuació són alguns elements que considerem bàsics de l'educació que necessiten els nostres barris o pobles al moment actual a partir de experiència però també de la recerca que fem a partir d'ella i de les aportacions pedagògiques que hem rebut. Ho concretem en sis punts: un sobre el coneixement i la manera de abordar-ho en els processos d'ensenyament i d'aprenentatge, un altre sobre el rol de l'educand i l'educador, un tercer sobre la relació amb el medi; parlarem breument de la recerca, i finalment ho farem sobre les implicacions organitzatives que això comporta.

Sobre el coneixement i la manera d'abordar-ho en el procés d'ensenyament d'aprenentatge

L'experiència inicial a La Perona, el barri dels gitanos, ens va fer entendre que els continguts sobre els que havien de treballar no podien ser els currículums oficials. També va contribuir el fet que els materials oficials que se'ns proposaven en aquell moment eren tan clarament impresentables com que els materials d'alfabetització començaven per paraules com: *ajo, jefe, bandera, Caudillo*,... Era evident que calia treballar per una nova educació. Però amb els veïns i veïnes gitanos i gitanes a més hi havia uns estímuls afegits. Allò que era adient per a molta població dels barris obrers resultava poc apreciable pels nostres alumnes. Va ser un treball de recerca que ens va ensenyar que no hi ha certes absolutes i que malgrat això ells / elles valoren allò que els pot aportar la mediació pedagògica (Prieto i Gutiérrez) que ells necessiten. Malgrat la distància cultural, malgrat

l'enfrontament social, malgrat la marginació⁴ els grups s'anaven omplint: uns naixien, altres finalitzaven a un ritme que poc tenia a veure amb el calendari acadèmic. I això contribuïa a consolidar un mecanisme de regulació organitzativa i també de l'oferta de continguts.

Vàrem abordar temes socials, culturals, de salut, alimentaris, de coneixement del medi,... Vàrem veure que eren elles i ells els que deien què interessava en un diàleg de fet, no sols de paraula, ni tan sols amb les nostres paraules. I aquesta disposició l'hem mantingut quan hem treballat al Barri de Sant Martí al Poble Nou o al Besòs. El diàleg es fa necessàriament partint del bagatge del qual disposem educands i educadors. Cal reconèixer *el que tenen* i ser conscients *del que tenim* els educadors o educadores. I contemplar aquest bagatge de forma crítica, això és el coneixement. Llavors algunes vegades es produeixen processos d'aprenentatge i també de desaprenentatge que ens permeten alliberar-nos de preconcepcions inútils, castrants, injustes, ingènues. Perquè aquest diàleg sigui possible cal que hi hagi una consciència inequívoca de que estem disposats a fer el camí junts treballant en el mateix sentit, amb totes les tensions, conflictes i errades que surten, però amb un sentit compartit.

A la Perona, i posteriorment a Martinet de Nit, hem treballat amb persones de molts nivells educatius, i de sectors socials i culturals diversos. En tots els casos hem intentat que l'aprenentatge fos una activitat que considerés els programes, els materials pedagògics, els continguts educatius com a eina per aconseguir que les persones visquessin més a gust amb sí mateixes i amb les altres del seu entorn, que desenvoluparen les seves capacitats de treball, que foren més capaces de desenvolupar allò que vivien a cada moment i també que contribuïren a transformar una realitat injusta, que permetés l'emancipació de les persones i dels col·lectius amb els quals treballàvem colze a colze.

Sobre el rol de l'educand i l'educador

La segona aportació bàsica ha estat el concepte d'educand adult. Parlem sovint de participació. Es fa sense dubte imprescindible quan partint de situació de segregació de marginació. Però el que es descobreix amb la pràctica és que cal canviar el concepte d'educand, i amb ell el d'educador. L'educació formal es basa en la relació educand-educador però cal fer possible que l'educand tingui un paper actiu. Cal reconèixer que ell té un cert domini del coneixement i que aquest domini inicial no és banal, és pertinent. Cal trobar l'espai per la participació activa. L'educand ha de ser capaç de donar una resposta positiva quan es produeix la seva aportació, sigui aquesta quina sigui. No perquè la resposta de l'educand hagi de ser sempre l'encertada sinó perquè és imprescindible que la produeixi perquè pugui haver el diàleg que es troba en el nucli de l'acció educativa. Si una de les parts *sempre ho fa bé* l'altra *sempre ho fa malament* el que s'aprèn és a callar sempre els mateixos i a parlar sempre ells mateixos. Aquest diàleg ens situa en un context complex de vegades contradictori amb nosaltres mateixos com a educadors. Recordo una companya que utilitzava alguns articles de revistes del cor amb unes joves. Era el material que permetia el

⁴ Com diria en José, un jove gitano: *Por el desprecio de la sociedad de ayer / así vive el pueblo gitano / corriendo de un pueblo a otro / con las ropas en la mano. / Y sin hogar / teniendo por único cobijo / el cielo y sus hijos.*

diàleg perquè per parlar cal estar a prop de les persones; això no implicava assumir els postulats enunciats sinó permetre a l'educand jugar en camp propi.

Les persones que s'han adreçat a la nostra escola hem volgut que des del primer moment sabessin que els fèiem costat en les seves justes aspiracions. Això ens ha portat a situacions compromeses. Fer-los costat no significa renunciar a uns valors propis, a un ordre que es considera just. Vol dir estar al costat de totes i tots els que vulguin fer el procés d'aprenentatge al costat de tothom per igual. Reconeixent a cada persona com és i negociant les possibilitats que tenim.

Ben mirat no pot ser d'altra manera, quina educació faríem si només comptéssim amb allò que tenim els educadors? Repetiríem innecessàriament, faríem un discurs inaccessible que acabaria avorrint i portant a la deserció. L'educació és un procés cap a l'autonomia i aquest no es pot fer més que comptant ja amb els graus d'autonomia inicial i amb els que es van assolint a cada moment.

Aquesta configuració de rols no és quelcom fàcil de gestionar. A la practica ens trobem que hi ha persones que demanen ser guiats, conduïts, perquè l'autonomia no es dona sinó que s'assoleix a través del procés, potser també perquè hi ha una concepció ingènua que pensa que el coneixement arribarà de l'exterior en una simple operació de transmissió. I com diu Paulo Freire el coneixement no es transmet es reinventa.

Aquest joc educand educador és també un joc de poder, polític. Com qualsevol relació humana hi ha unes interaccions que cal considerar en tot moment de manera que trobem la millor posició possible perquè es doni l'aprenentatge que els educands necessiten.

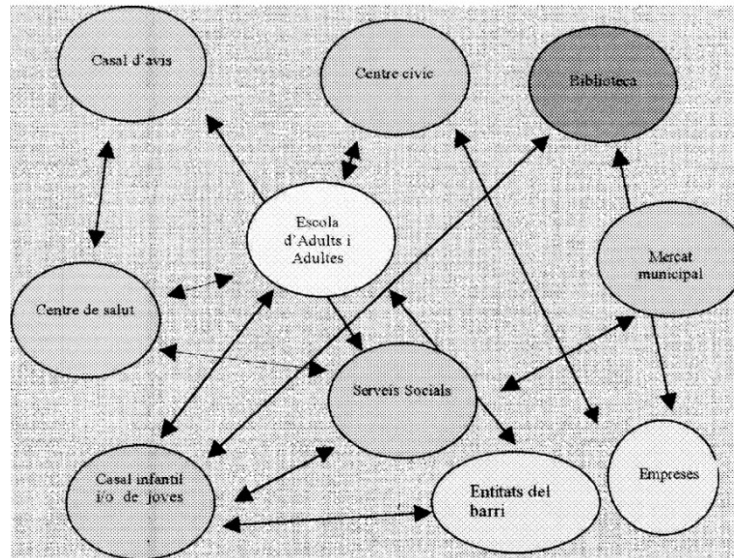
Sobre la relació amb el medi

L'educació és una tasca col·lectiva, arrelada a l'entorn social, i no com a quelcom indefinit, utòpic, recurrent, sinó imbricat amb la vida d'aquelles organitzacions, grups col·lectius que eren actius al territori: associacions de veïns, grups de barri, parròquies, escoles, ateneus, grups de joves... El major grau d'institucionalització que avui tenim si no va acompanyat de la saviesa que ens aporta l'aprenentatge pedagògic que hem fet durant aquests anys, ens retorna a l'academicisme, a una formalitat que en lloc de solucionar problemes ens distrau d'ells, converteix l'*escola d'adults* (un nom que segurament avui resulta un tant impropï però que reclama l'especificitat, la identitat de l'aprenentatge adult, i reivindica una escola pel progrés) en una institució al servei d'uns pocs segurament no dels que més ho necessiten.

L'escola d'adults adultes per poder anomenar-se com a tal per ser fidel a l'actualització dels seus objectius inicials ha d'establir una xarxa de relacions que permeti a les persones del barri o territori connectar-se amb els recursos que puguin donar resposta eficaç a les seves legítimes aspiracions.

Però l'aportació més valuosa és la de les persones del barri que ens van ensenyar que en unes condicions molt difícils era possible fer educació i amb aquesta contribuir a la solució de problemes urbanístics, econòmics, socials, personals,... Van fer seva l'escola i tot

desenvolupant la seva formació van contribuir a la millora de les persones, a la preservació de la cultura pròpia.



Aquí no pot quedar fora cap opció. Novament estem parlant d'una opció política en el sentit d'una nova ciutadania en la qual les persones pugnem trobar el lloc que en justícia els correspon. I tothom que vulgui participar pot tenir el seu paper. Es tracta de trobar sinèrgies entre els diferents esforços que es fan a la ciutat. Es tracta d'aplegar forces per a vèncer els entrebancs. Més enllà del sectarisme com diria en Martí Pol *el poble és el meu esforç i és el vostre esforç*. No pot quedar fora l'economia, el treball, la salut, la societat, el nucli familiar, la cultura. L'escola ha de ser pont, nexa, node d'interconnexió amb múltiples possibilitats que es poden obrir per a totes les persones.

La recerca dels útils i dispositius educatius

El treball de l'educació és un treball de recerca. Cal reorientar els continguts, cal veure la metodologia i l'organització, cal cercar el sentit. La nostra experiència ha tingut el privilegi de conèixer el naixement de la idea d'educació permanent al nostre país. Quan vam començar moltes persones posaven en dubte la possibilitat d'aprendre per a les persones adultes. L'experiència ens ha mostrat que les persones sempre disposen d'unes certes condicions de perfectibilitat i que l'educació pot fer la seva aportació perquè es doni el progrés.

Això significa desenvolupar sistemes organitzatius. Les condicions de la nostra experiència les hem pogut compartir amb altres experiències a través de grups de treball, jornades, tallers, seminaris⁵. Els moviments de l'educació de persones adultes, d'ensenyants amb gitanos, de renovació pedagògica, els sindicats, la universitat, han estat plataformes que ens han fet aportacions i que hem abocat els nostre productes. Aquest aprenentatge des de la reciprocitat ha estat permanent; hem rebut aportacions i hem retornat productes. Si considerem que l'aprenentatge adult té sempre un component de reciprocitat; com no ho havia de tenir el nostre treball professional?

Aquesta és una recerca en la qual pren especial rellevància l'equip pedagògic que ha donat continuïtat i força al projecte. Un equip que sempre ha depassat la rigidesa dels límits institucionals i que ha comptat amb mestres, educadors, persones en pràctiques, col·laboradors, persones d'entitats altres professionals de l'entorn o de fora. Afortunadament hem pogut comptar en el nostre equip amb les aportacions de dones i homes amb formació de magisteri, educació social, geografia i història, psicologia, pedagogia, lingüística, biologia, cinema, treball social, El fet de ser uns ensenyaments naixents ens ha permès un treball multiprofessional.

Hem valorat el treball professional i hem intentat imbricar-ho amb un projecte social. Per això ha tingut també importància l'organització dels participants en els processos d'aprenentatge en grups d'escriptura, associacions, col·lectius que han donat suport als moviments veïnals o que han participat en altres moviments socials. És clar que la participació dels estudiants es restringeix a períodes més curts que acompanyen els seus períodes a l'escola però a la vegada que ha potenciat els seu aprenentatge ha donat fruits de vàlua com ara la participació en el reallotjament dels veïns de La Perona i la recerca de millors condicions de vida, la publicació de llibres com *Los Limones* de Matilde o *Miniaturas* de Manuela, les obres de teatre del *Chulo* i el seu grup, l'aula de Cultura, els cicles de visites culturals de Martinet de Nit, el taller Prim,...

Les implicacions organitzatives

Fer l'educació que practiquem implica una permanent alerta i capacitat de trobar l'esclatxa que fagi possible introduir els necessaris elements educatius a cada moment. Els horaris, els grups, els continguts, els ritmes,... cal negociar-los. La pràctica; que ha de ser necessàriament flexible i a la vegada rigorosa i eficaç.

L'opció centrada en els estudiants ha de ser radical i persistent a l'aula i a les implicacions que els coneixements i valors impartits impulsen. Educar vol dir aprendre de cada moviment, de cada paraula, de cada mirada. Llegir és fer una lectura del món, ensenyar és aprendre de la cultura de la manera de ser dels estudiants i negociar espais de desenvolupament, de solidaritat. Si iniciàvem l'aprenentatge per obtenir el carnet de conduir, conèixer millor la llengua, preparar-se per un ofici, ho fèiem pensant en la seva situació sense urgències innecessàries, cercant les ressonàncies en la seva vida, en el seu entorn,...

⁵ En finalitzar l'article trobareu una llista de materials diversos produïts en aquesta experiència educativa.

Educar, en aquest sentit és creure, en una democràcia radical. Que permet a la persona, al grup, a l'entorn un espai de desenvolupament. Que defineix posicions, accions que incideixen a l'entorn i permeten a les persones es present a l'espai social que els correspon.

Aquest disseny de l'educació necessita també d'elements d'orientació educativa. La persona que arriba a l'escola fent una demanda cal que surti amb una opció mínima que la satisfaci, amb els nostres recursos o reorientant-lo als altres serveis que el puguin atendre millor. Una vegada ha iniciat el seu treball a l'escola hi ha un procés d'orientació a través de la tutoria, i no cal desestimar tampoc l'ajuda mútua entre els companys afavorida pels processos de participació interna.

Sobre el sentit de l'educació

Educar, per a què?. Aquesta és la pregunta que ens fem sovint i la resposta es troba a la persona i al seu entorn. Eduquem per sentir-nos més a gust amb nosaltres mateixos per transformar les condicions que ens limiten o ens oprimeixen.

Un dels estudis fets a l'escola ens va fer palès que l'educació arribava tanmateix més enllà del que els mestres imaginàvem o havíem pretès. Ells manifestaven que l'escola els havia estat útil per tenir una comunicació més oberta, augmentar l'autoconfiança, ajudar als seus fills o nets, trobar noves maneres d'utilitzar el temps de lleure, major autorització,... Sens dubte també a voltes acaba no arribant al lloc que havíem previst o explicitat. Definir el sentit significa valorar el procés. El que queda és el trajecte fet i el dibuixat personalment i col·lectiva.

Aquesta recerca del sentit és un tasca permanent pels nous emigrants, per les persones que volen accedir a la universitat, per la gent del barri que conviu amb problemàtiques d'un barri perifèric,...

El sentit no està deslligat de les metes més globals com a país: la llengua, la cultura, el desenvolupament social o econòmic. Ni tampoc d'altres més globals. I tot això a mesura humana, sense messianismes ni idealismes tocant de peus a terra i embrutant-se del fang del carrer per transformar les barraques en habitatges dignes, les antigues rieres en carrers saludables i integradors; generadores del somni i de ta ciutadania abastable.

Annex 1: Materials

BALAGUE, A; MARZO, A. *Perfil psicològic i acció educativa*. Material Multicopiat. Barcelona: 1994.

BALAGUÉ, A; MARZO, A. Equip d'Orientació Psicoeducativa. Material multicopiat, Barcelona: 1995

DIVERSOS PROGRAMES DE RÀDIO I DE TELEVISIÓ: En paralelo los jóvenes TVE, Cataluña Cultura, Catalunya Ràdio.

EQUIP DE TREBALL DE DIVERSES ESCOLES D'ADULTS. *Materials de Neoelectors* Barcelona: Material multicopiat.

EQUIP PEDAGÒGIC DE L'ESCOLA D'ADULTS DE LA PERONA. *Queremos aprender* p 30 - 31 BUTLLETÍ DELS MESTRES. Núm. 194 Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, març - abril 1985.

EQUIP PEDAGÒGIC DE L'ESCOLA D'ADULTS DE LA PERONA. *Queremos aprender*. Barcelona: Editorial El Roure, 1984.

EQUIP PEDAGÒGIC DE L'ESCOLA D'ADULTS DE LA PERONA. *Queremos aprender a escribir*. Barcelona: Material Multicopiat, 1985

JORNADAS DE ENSEÑANTES CON GITANOS GRUPO DE TRABAJO. Alfabetización orientada a la obtención del permiso de conducción. Material multicopiado.

LOZANO, M. *Miniaturas*. Barcelona: Dialogos.red- Saó 2005

MARZO, A. *L'Alfabetització, una tasca no marginal en una societat oberta i participativa*. Papers d'Educació d'Adults núm. 13 Barcelona: AEPA1989

MARZO, A. Associació de Mestres *Rosa Sensat. La tasca educativa i la integració social. Qüestions pedagògiques*, p. P.308 – 310. INSTITUT DE BATXILLERAT BARRI BESÓS, *El futur de les perifèries urbanes*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social. 1994

MARZO, A. *Comunitat gitana i educació*, p 221 226. FUNDACIÓ SERGI *Sobre interculturalitat* Girona: Fundació Sergi / Programa Trama. 1994

MARZO, A. *Comunitat gitana, educació i participació Social*, p 221 - 226. FUNDACIÓ SERGI *Sobre interculturalitat 2* Girona: Fundació Sergi / Programa Trama. 1995

MARZO, A. *Educació d'Adults a La Perona*. Fundació de Serveis de Cultura Popular. Barcelona 1990

MARZO, A. *Educació d'adults, luxe a necessitat*. Papers d'Educació d'Adults núm.7 Barcelona: AEPA1987

MARZO, A; QUERALT, J. *Diferències ètniques i culturals dels alumnes*. Material multicopiat. Barcelona 1984

MARZO, A. *Minories i Educació d'Adults*. Papers d'Educació d'Adults núm. 13 Barcelona: AEPA, 1989.

MARZO, A. *La Perona i l'educació d'adults; Habitatge*. Barcelona: Patronat Municipal de l'Habitatge. 1985

MARZO, A. *Redes Territorios. La educación básica de las personas adultas en el futuro*, p.8 – 11, NOTAS. EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS. Núm. 12 Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Junio 2002.

MEDRANO, E. *Gitanos errantes*. Material multicopiat, 1981

PATRONAT MUNICIPAL DE L'HABITATGE. Jornadas Población Gitana Barcelona 1981

PLA COMUNITARI DEL BESÓS. Fem Besós, fem ciutat. Barcelona 2005. Plana Web: <http://www.martinetdenit.org>.

PROJECTE EDUCATIU DE CENTRE. Barcelona: Escola d'Adults Martinet de Nit,1993

SANCHEZ, M. *Los Limones*. Barcelona: Associació cultural Projecte Gama, 1991

SOLARI, A. *Los eslabones de una cadena: una experiencia creativa con adultos en el aula*, Diálogos núm. 37, p. 81-84. Barcelona 2004

TALLER PRIM. Barcelona: Material Multicopiat, 2002 -2006

ROVIRA, T; MARZO, A. *Mujer gitana y educación* Granada: Jornadas de enseñantes con gitanos. 1985.

Annex 2: La pissarra

Aquests quatre relats emesos al programa El cafè de la República de Catalunya Ràdio poden il·lustrar la realitat a la qual fem referència i retre homenatge als que són els protagonistes: les persones estudiants.

*La pissarra
Catalunya Ràdio 2005 - 1*

Hem iniciat el taller de creixement personal, no ho tenia del tot clar com reaccionaria el grup, se d'altres anys que motivació no en falta però també que tenen avidesa per aprendre a llegir i escriure i no sabia si conjugaria bé aquest interès amb la proposta de taller d'escriptura. El curs passat amb el taller de memòria ens en vam sortir prou bé.

Vist amb dos anys de perspectiva m'ha reconfortat el domini que tenien de l'escriptura unes dones que fa uns anys trigaven bon temps en escriure una petita frase.

La tasca inicial ha estat definir el que entenem per persona humana, ens hem posat d'acord malgrat la dissonància entre el desig i la realitat. La persona és el que és però ser persona és quelcom més enllà del que en realitat som.

Aviat hem continuat parlant de les misèries, la violència, els reptes i també de les possibilitats. Hem parlat de la necessitat de posar ordre a nivell mundial però també de com enfrontar-se als reptes de cada dia, les pors, les fòbies, el compromís amb temes com el medi ambient, la cohesió.

Fer educació amb aquest grup d'una mitjana d'edat a prop dels seixanta és aprendre de la vida, és reviure, créixer amb l'edat, veure que l'educació pot acompanyar el batec de l'existència i contribuir a la millora personal i col·lectiva.

La pissarra

Catalunya Ràdio 2005 - 2

Som a la classe del grup de preparació de les proves de CFGM. Com que es tracta de fer un repàs de temes els he demanat que fossin ells i elles les que donaren les definicions dels conceptes generats. Entre tots els coneixements podem afirmar-los prou.

Finalment la definició del concepte de tecnologia ha estat gairebé de llibre. Tenia tots els elements principals i el llenguatge era molt adient.

Veieu com ja tenim el camí bastant avançat, els vaig dir.

Un jove va respondre

Però jo vaig posar això a l'examen quan feia l'ESO i et profe em va suspendre.

Partim d'una experiència escolar que ha deixat ferides. Recuperar la confiança és un camí que fem cada any. I per això és imprescindible que es faci palès que l'escota treballa a favor d'elles i ells

La pissarra

Catalunya Ràdio 2005 - 3

La Juana mai no encerta les lletres, sembla com si llegir fos per ella un joc d'endevinar lletres que mai arriba a conèixer. Ara ja té més de 65 anys i ha decidit que vot aprendre a llegir. Aquest és un luxe que mai no s'ha pogut permetre en la seua atafegada vida. Veu que altres companyes més joves aprenen ràpid i ella posa tot l'interès en encertar: la pe, la te, la be,... però el progrés és més lent d'allò que li agradaria.

Avui observo que cada vegada que ho intenta se li talla la respiració que tot et seu cos es posa en tensió.

Juana, ¡respira!- Li dic - Cal que et relaxes una mica, mou els dits, respira fons i no et preocupes per com sortirà la teua resposta., per què et poses tan tensa aquí? Oi que no mosseguem?

Què et penses Àngel, que no vaig tota la vida així, sempre pendent del treball, de la casa, de la família. Ara que m'he jubilat és quan puc començar a pensar en tot això. Ara ja només tinc la casa i els nets.

Vaig pensar que tenia molta raó i que aprendre volia dir, també, reorganitzar-se la vida i així poder gaudir-la.

La pissarra

Catalunya Ràdio 2006 - 4

A la classe de llengua treballàvem vocabulari relacionat amb relacions socials. És un grup de pakistanesos, més dones que homes, hindús, magribins i vaig haver d'explicar què volia dir "tenir una cita"

Entre joves i adults tots sabem el que vol dir tenir una cita, clar que pot ser amb el metge o coses així, però calia explicar la cita entre una dona i un home.

I vaig començar a cercar situacions que deixaren clar el significat:

Una dona i un home van a prendre un cafè, a sopar, a fer una passejada,...

Percebia cares de no entendre res, ni tan sols el meu macarrònic anglès m'ajudava a fer entendre et concepte.

Després d'una estona ho vaig veure clar. Com volia explicar un concepte fent referència a situacions que per elles i ells eren poc versemblants?. Segurament les seuen filles i fills serà d'una altra manera però per ells les coses van d'una altra manera.

Centrar-se en el món de les persones que s'eduquen és un treball que demana una alerta constant

. Tenriqueix cada dia.

2.3.3. Publicació 8: *L'educador/ra social en la formació de persones adultes*⁶

Marzo, A. (1999) *Projectes, estratègies i necessitats de recerca de l'educador, educadora social en la formació de persones adultes*. a Fullana, J. (1999) *Els àmbits de treball de l'educador social*. Màlaga: Ediciones Aljibe - Universitat de Girona.

Després de 20 anys d'educació de persones adultes a Catalunya, ja podem parlar de molts projectes que han esdevingut realitat en aquest camp. Quan vam començar, en plena època de la transició a la democràcia, només teníem l'ombra càlida però esmorteïda d'experiències ja veteranes com per exemple la de Ferrer i Guàrdia a l'Escola Moderna, en la qual incorporava elements que feien possible que la cultura arribés als barris amb la col·laboració d'experts, professors i altres persones compromeses amb el progrés i la renovació. Lluny quedaven altres experiències com la dels ateneus o la dels sindicats, i potser era més forta la necessitat d'anar contra un model que ens repel·lia: l'educació doctrinària i adoctrinadora d'un règim que negava la llibertat i afavoria els desequilibris socials a favor d'una minoria que tenia la societat a les seves mans.

En aquells anys, les idees de Paulo Freire van ser un nord amb el qual ens vam identificar: alliberament, transformació de la realitat, comprensió crítica, acció... eren paraules que identificàvem en la nostra tasca educativa incipient. D'aquests inicis podem destacar la voluntat de cercar un nou espai educatiu que donés resposta a necessitats educatives i socials.

Però també en aquesta primera època es van assajar mètodes, es van fer estudis, es van elaborar materials que han estat instruments de vàlua per a moltes actuacions posteriors. Vam aprendre una primera cosa respecte als projectes i estratègies: el coneixement que et dóna la pràctica i la intuïció d'un professional compromès amb la seva tasca pot donar fruits molt valuosos. Per tant, ara podem comptar amb aportacions tant en el camp de l'educació de base com en el de l'educació en el lloc o per al lloc de treball i de l'educació cultural i social.

En el moment actual la situació és bastant diferent. Tenim un sistema democràtic però continuen persistint desequilibris en el camp educatiu que fan que sigui necessària una oferta educativa que consolidi una educació de base cada cop més àmplia i també més necessària. La dificultat actualment no és la manca d'oferta educativa, fins i tot comencem a

⁶ Part del present article està elaborat sobre la base del treball publicat al *Dossier d'Animació Sociocultural*, titulat «Persona, Societat i Cultura» (Marzo 1993). I l'altra forma part de l'informe Claus organitzatives i metodològiques per a la innovació en els centres de formació de persones adultes, elaborat sobre la base d'una llicència per estudis concedida pel Departament de Benestar Social (Marzo 1995).

observar la producció d'ofertes innecessàries des del punt de vista de la persona que ha de participar en els processos formatius. Ara, de vegades l'oferta obeeix només als interessos de persones o institucions públiques o privades que veuen en l'educació un instrument de control, de seguiment, d'extensió dels seus objectius, que poden ser legítims però que de vegades no són contrastats amb els interessos dels destinataris dels cursos. La situació és complexa perquè tenim instruments tècnics, experiències, investigacions, recursos, però sembla com si l'únic que preocupa és el nombre de persones que fan aquest curs o programa.

Ha arribat el moment d'oferir una proposta educativa que sigui accessible i útil a totes les edats i a tots els sectors socials.

En la meua exposició faré un *anàlisi de l'evolució d'aquests projectes i estratègies* al voltant dels eixos més significatius que han orientat les actuacions. Després, apuntaré alguns *models de treball* i per finalitzar enunciaré algunes de les *línies de recerca de treball* que penso que cal desenvolupar en el futur immediat.

1. Anàlisi de l'evolució dels projectes i estratègies en educació de persones adultes.

1.1 Estudi de necessitats i eines de treball (materials i recursos).

El concepte d'educació d'adults varia considerablement segons l'entorn històric i cultural en el qual ens situem. Així, en un entorn rural o en un altre d'industrialitzat el tipus de necessitats són molt diferents. El que cada vegada pren més força, donada l'especialització de la nostra societat, és que calen uns processos específics per a cada sector de la comunitat. En una societat en la qual els canvis, com a mínim a nivell formal, se succeeixen en intervals curts, es necessiten processos que articulin propostes que en altres societats es feien de manera integrada amb les activitats quotidianes. L'experiència col·lectiva acumulada era el referent directe de la comunitat. Avui aquest referent, la tradició, és un dels elements amb que cal comptar, però hi ha moltes més oportunitats perquè tenim eines que ens permeten accedir a elements socioculturals amb nous sistemes de transmissió i de proposta d'activitats socials i culturals.

El punt inicial i la pedra bàsica per construir les propostes educatives és l'estudi de quines són les necessitats que té la població o cada col·lectiu en concret.

Aquest estudi el podem fer des de perspectives molt diferents, com un estudi de màrqueting convencional o com una investigació participativa, per exemple. En tot cas, la implicació de les persones que participaran en el procés serà proporcional al grau d'identificació amb els objectius proposats.

Aquesta ha estat una de les preocupacions dels mestres perquè la pràctica mostrava que els materials dissenyats per al nen no eren els escaients. En aquest camp tampoc hi ha hagut estudis amb suport financer suficient, ja que les empreses editores no han vist en aquest sector la rendibilitat necessària. Els estudis realitzats parteixen dels equips de professionals i del suport d'algunes universitats o administracions.

En l'elaboració de materials, a més de l'especificitat pròpia, també reconegudes les propostes curriculars, emergeixen importants qüestions com: quins coneixements són

pertinents i significatius per als adults, com tractar els coneixements previs, quina funcionalitat poden tenir els continguts apresos, a quin sector de la població van adreçats, quin paper poden tenir els mateixos participants en l'elaboració o la reorientació dels materials, quin paper juga l'entorn físic i social com a recurs...

El problema és que no es dona una resposta global a totes aquestes qüestions i els fòrums d'intercanvi tampoc són abundants. Algunes aportacions podem trobar-les a les guies del professor de materials específics per adults.

1.2. Currículum específic. Estudi de les característiques procés, l'ensenyament i l'aprenentatge.

En els darrers anys comença a veure's un interès per les característiques de l'aprenentatge adult. Més enllà dels aspectes de disseny i dels materials curriculars, des de l'organització es comença a cercar quines són les característiques de l'aprenentatge.

Els treballs com el de Ferrández, Gairín i Tejada (1990) aborden aquesta problemàtica des de la perspectiva de la tecnologia de l'educació o, si es vol, des d'un enfocament fonamental i la intervenció didàctica. Se cerca la descripció de variables independents, dependents i interventores i s'estudia la interrelació entre elles. Aquest enfocament, inèdit entre nosaltres, aporta una aproximació global i unes primeres conclusions que ens mostren unes tendències generals.

Una altra línia d'aproximació és la que estudia les conceptualitzacions que els adults fan sobre els continguts de l'aprenentatge. Per exemple, Ferreiro (1982) analitza com els adults no alfabetitzats o en procés d'alfabetització entenen els conceptes relatius al sistema de lectoescriptura, o també Marzo (1987) estudia el coneixement del llenguatge escrit (respecte al gènere epistolar) que es manifesta en desenvolupar una competència oral íntimament relacionada amb l'escrit (el dictat de cartes), o els coneixements previs a l'aprenentatge de la lectoescriptura que tenen les analfabetes, Busquets i Izarra (1987).

També s'han donat treballs sobre l'aprenentatge adult que fan referència a continguts específics, per exemple l'ensenyament i aprenentatge de la lectoescriptura, Teberosky (1990), Bilger, Marzo i Teberosky (1992).

Per finalitzar, tenim els estudis de l'equip de treball de J. D. Ramírez, que està treballant sobre la influència de l'educació formal en els canvis cognitius.

L'organització de les activitats educatives cal que posi especial atenció en les estratègies que faciliten el procés educatiu.

1.3 Diversificació de les iniciatives i projectes.

L'educació d'adults es desenvolupa en un conjunt de situacions molt diverses que abracen camps com el del desenvolupament cultural, el treball socioassistencial, el desenvolupament econòmic, les propostes educatives...

Avui ja tenim un ampli ventall d'iniciatives d'ASC. Oferim una llista de diferents tipus d'entitats que desenvolupen o poden desenvolupar activitats educatives amb persones adultes:

- Escoles d'Adults, centres d'educació d'adults.
- Ateneus, fomentos culturals, casals, casinos, ...
- Centres cívics, aules de cultura, cases de cultura ...
- Associacions de veïns, casals o associacions culturals de barri o de poble.
- Fundacions i obres socials d'empreses o entitats financeres.
- Centres i experiències per a col·lectius marginats.
- Macroassociacions orientades a l'atenció de col·lectius socialment desfavorits (p. ex. Caritas, Creu Roja, ONCE...).
- Associacions i col·lectius de treball social i alternatiu (ecologistes, feministes, ONG, grups de solidaritat, grups d'afectats, associacions amb objectius socials i culturals, grups d'aturats ...).
- Programes a distància (materials impresos, àudio i vídeo, mitjans informàtics i telemàtics).
- Actuacions esporàdiques de departaments o instàncies de l'Administració.

L'educació de persones adultes és un complex entramat d'activitats promogudes per organismes molt diversos que actuen amb vista a col·lectius molt diferents. Això fa que els perfils dels agents que hi intervenen siguin molt diferents. En algunes ocasions, aquestes activitats són portades a terme per voluntaris i voluntàries; en altres, són professionals de diferents branques (mestres, educadors, treballadors socials, llicenciats, administradors...) i només ara comença a haver una intervenció d'educadors socials com a figura professional.

Un programa pot ser assumit per una administració pública o una empresa privada, o també pot ser una tasca que desenvolupa una associació de voluntaris.

Els centres culturals, en activitats lúdiques, esportives i de manteniment físic, en activitats relacionades amb el coneixement del medi natural, en activitats del període de vacances, i també en contextos específics com presons, hospitals, residències, ja hi ha persones que acompanyen, dirigeixen, estimulen, informen les persones o els grups per a la realització d'activitats educatives o de desenvolupament personal i comunitari i que són reconeguts com a educadors.

Podríem dir que té diferents plataformes de desenvolupament que s'entrecreuen, però que no sempre són coincidents. Això té una repercussió directa en el perfil de l'agent que treballa en cada context; així, tenim tres plataformes de treball.

La primera seria aquella des de la qual es promouen accions a partir d'iniciatives de la societat organitzada. Aquí els agents són els líders associatius, els militants de grups i associacions, les persones sensibles a les iniciatives socioculturals en general.

Aquest és un nivell òptim d'intervenció i la seva autonomia és un bé apreciable. Tot i que també ho és la col·laboració i coordinació amb altres propostes de l'Administració i altres sectors socials.

Així, per exemple, veient la problemàtica de discriminació de les dones, es pot promoure tot un procés educatiu que afavoreixi la consciència sobre la pròpia situació i doni eines d'adequació a una situació més justa i equilibrada. La gestió i planificació del procés es pot fer des d'un sector no professional encara que es compti amb la col·laboració de metgesses o metges per a activitats de planificació o de formadores i formadors per a cursos ocupacionals. Aquestes activitats neixen a partir dels moviments populars, obrers, associatius, en els grups d'ajuda mútua, col·lectius d'afectats...

La segona s'articula al voltant de persones que entenen que l'exercici de la seva professió de caire social (sanitari, educatiu, d'administradors, assistencial...) per tenir ple rendiment social cal que es coordini amb les accions que es porten des de diferents sectors. Per exemple, metges o diplomats en Infermeria han iniciat accions de formació en temes de salut comunitària o accions sanitàries com centres de planificació, atenció a alcohòlics o drogodependents, prevenció de la sida i atenció als malalts de la sida... O treballadors socials han organitzat casals, jornades, reunions per dinamitzar un projecte. I també educadors de carrer, professors, membres de cooperatives...

La tercera plataforma la constitueix l'acció dels educadors que ja són dintre d'organitzacions i institucions com centres cívics, cases de la natura, presons, escoles d'adults o bé en programes promoguts per institucions públiques i privades (ajuntaments, administracions autonòmiques i central, fundacions, empreses...). La seva feina primordial és la promoció de processos d'educació de persones adultes.

Totes les plataformes són vàlides per al treball educatiu i pensem que no es pot dir que una sigui més adequada que l'altra de forma genèrica. En tot cas sí que pensem que el que cal és la coordinació entre els diferents tipus d'actuacions, sempre que els objectius pretendes siguin coincidents.

A més, cada plataforma pot tenir els seus inconvenients i una actuació conjunta pot equilibrar els resultats. La primera de vegades es converteix en una actuació per un sector reduït d'afins i es va tancant a la resta de l'entorn social, i perd el caire d'iniciativa social, per convertir-se en la defensa d'interessos particulars i de delimitació d'allò que és funció pròpia i allò que és voluntari, els professionals i animadors també poden respondre, de vegades, a interessos personals i/o corporatius, i des de la tercera, de vegades el risc és que només vehiculi els interessos de les entitats promotores oblidant els de la societat en general.

Però també cada sector pot fer les seves aportacions. La societat *organitzada* detecta problemes, ofereix els recursos de les persones més compromeses. El segon sector aporta l'experiència tècnica i la possibilitat de compactar recursos i potenciar l'activitat mútua, i el tercer pot ajudar en la definició de l'orientació dels projectes en la recerca de recursos, en la definició del procés metodològic.

La participació d'un agent o un altre s'hauria de valorar positivament quan fa possible que les persones adultes s'organitzin, participin en les accions comunitàries, valorin les decisions que els influeixen de forma crítica i constructiva.

L'important és integrar el diàleg perquè l'acció educativa es vagi acomodant als interessos col·lectius que evolucionen constantment.

La comunitat pot necessitar ajut, suport, formació o tutela per exercir algunes activitats, però és capaç en tot moment d'expressar la seva opinió, de participar en les decisions col·lectives, de col·laborar en la tasca sociocultural tant com li permetin els seus coneixements i recursos personals, la seva disponibilitat conjugada amb el seus rols professionals i familiars.

1.4. Noves propostes: nous mitjans, nous paràmetres

Per definir les noves propostes farem una anàlisi de les característiques que defineixen l'educació de persones adultes.

La primera característica, que podríem anomenar *caràcter funcional* o *estratègic*, fa que moltes institucions, grups o persones es plantegin l'educació dels adults i les adultes des d'òptiques molt diferents, que existeixi una gran heterogeneïtat en molts dels nivells de les ofertes educatives. Li dona un caràcter:

- Eminentment pràctic, funcional, en funció d'uns resultats tangibles.
- Subsidiari o complementari amb altres activitats.
- De peça d'un projecte personal i social.
- De pont d'engranatge que pretén provocar un canvi: té un abans i un després.
- *Transescolar*. No escolaritzant.

La segona, que podríem anomenar el *caràcter voluntari*, fa que les ofertes no plantegin d'una vegada per sempre més, sinó amb una temporalitat definida o replantejada periòdicament.

Aquests dos components justifiquen que es doni prioritat a l'organització perquè defineixen un tipus d'educació versàtil que si no està sostinguda per una estructura forta, encara que no rígida, corre el perill de la desestructuració. Cada institució o grup oferirà, així, una oferta flexible i adequada a les necessitats detectades a cada moment. També cal ser conscients que l'organització estableix uns lligams que agilitzen i rendibilitzen els serveis, però que no solucionen altres problemes com per exemple la consolidació d'unes bones estructures de base que donin un servei de qualitat.

A més, el centre cal que tingui un *caràcter d'interconnexió amb altres xarxes educatives*, que ofereixi unes activitats que serveixin de *trampolí*, de punt de sortida per continuar amb la construcció personal i col·lectiva. Aquesta característica implica que s'asseguri:

- L'orientació de cada alumne segons el seu nivell de sortida i les seves expectatives.
- La connexió amb l'entorn.
- Una oferta diversificada.
- La connexió amb serveis específics que puguin donar resposta a demandes que el centre no pugui cobrir.

Entenem que el centre ha d'estar orientat cap a un desenvolupament continu i realista de les aptituds potencials que cada persona/grup té al llarg de la vida. I per tant, ha d'afavorir el desenvolupament a partir de la base real i de les necessitats pròpies de cada edat.

També li cal un *caràcter socioeducatiu* per tal que pugui:

- Afavorir processos socials.
- Potenciar la participació.
- Configurar-se com a eix articulador de propostes en un territori.
- Dinamitzar processos educatius i socials.
- Donar suport a la creació i consolidació de la pròpia identitat.
- Fer possible el coneixement i la valoració dels trets més característics de la societat en la qual s'inscriu: llengua, cultura mitjans d'expressió.

El coneixement i la valoració de l'entorn social, físic i natural és una de les premisses bàsiques sobre les quals consolidar els projectes educatius de cada centre si no es vol crear un reducte aïllat.

Una altra característica que s'ha atribuït ha estat que faci una oferta que permeti l'educació integral. Aquesta aspiració ha estat especialment propugnada des de les escoles d'adults; al contrari, centres de formació ocupacional, centres de caire cultural o centres de formació per a temàtiques específiques no s'han apuntat tan fàcilment a aquesta tendència.

Una explicació a aquest fenomen es pot trobar en raons històriques en el sentit que els moviments socials que impulsen l'educació bàsica per als adults cerquen una oferta global que doni resposta als problemes de forma general i no parcialitzada.

Una altra explicació la trobem en el paper fonamentalment de cimentació que té la formació bàsica. Aquesta, per definició, té un caràcter global ja que ha servit base per al desenvolupament de coneixements de l'àmbit de la cultura, del treball i de la societat. Per extensió aquest paper globalitzador s'intenta estendre als ensenyaments posteriors a la formació bàsica.

La realitat concreta de la formació d'adults, al contrari, tendeix a diferenciar cada tipus d'oferta i produeix fins i tot una atomització que resulta difícil de pair per part dels usuaris. Aquesta situació es deu al fet que tampoc hi ha una sola entitat responsable de la matèria de formació d'adults, sinó que diferents organismes públics (departaments de la Generalitat, regidories dels ajuntaments, instituts o altres instàncies públiques) o privats (fundacions, associacions, empreses...) emprenen activitats formatives. Cada entitat intenta donar resposta als interessos pels quals s'ha produït l'oferta i molt sovint manca una visió de conjunt.

Ens trobem, doncs, entre dos extrems que són difícils de conciliar: una declaració de principis orientada cap a una oferta global i una realitat disgregada. Com conciliar aquesta realitat?

L'observació detinguda de la realitat actual ens fa veure que cada centre de formació en la seva constitució té un caràcter inicial al qual cal ser fidel, aquest pot ser eminentment educatiu, cultural, de preparació per al món treball, assistencial. Seria poc raonable demanar un centre que assumís en plenitud tots aquests papers si hi ha altres centres amb més mitjans, amb més preparació, amb més possibilitats d'oferir un servei més eficaç. Ara bé, hem de reconèixer que aquesta delimitació de papers és fonamentalment una definició

teòrica que en la pràctica no sempre té validesa. S'imposa per tant una permeabilitat de l'oferta de cada centre.

En darrer terme, la globalitat necessària que una oferta racionalment planificada demana es pot intentar assegurar no creant en cada centre el cau que inclogui totes les opcions formatives, sinó donant eines que permetin construir-nos a les persones adultes el projecte global de formació que necessitem.

Per això calen bons serveis d'informació tant en els mateixos centres com en instàncies superiors que permetin donar una informació des d'una panoràmica més general. També cal un servei d'orientació ja que la persona adulta disposa, en general, d'un temps reduït per a la formació i és important encertar el que és prioritari.

Per tant, la innovació, al moment actual, no estaria tant en el fet que cada centre pogués oferir-ho tot, sinó que des d'una definició clara de la seva oferta pogués establir ponts amb altres serveis que donessin sortida a les necessitats educatives.

La definició del projecte de cada centre i la presentació pública, sense complexos, que se'n faci seria també una eina de gran valor que permetria tenir punts de referència als usuaris i al seu entorn.

2. Models de treball

2.1. Models segons els continguts educatius i les àrees de treball

Nosaltres hem treballat fonamentalment des de la perspectiva del centre i veiem que des de les iniciatives s'han donat experiències destacables que configuren els centres en diversos models. Alguns d'aquests són: el centre com a *servei públic d'educació* en matèria educativa, ampliant l'oferta inicial (des de l'alfabetització al graduat) a altres continguts més convencionals en el camp de l'educació (idiomes, informàtica, comptabilitat...).

El centre com a element educatiu en un procés de *dinamització comunitària*, l'oferta educativa es converteix en una peça d'un pla de treball i de desenvolupament d'una comunitat específica o d'un grup social amb especials dificultats. El centre com a *generador d'iniciatives i com a catalitzador* de les actuacions educatives de persones adultes en un territori. El centre com a element de tractament en una *oferta institucionalitzada* (rehabilitació, reinserció, desintoxicació...).

Quadre 1. Models de treball segons els continguts educatius les àrees d'intervenció

Tipus	Contingut	Oferta formativa	Institucions
Servei públic d'educació	Acadèmic / educatiu	Educació bàsica reglada i cursos no reglats	Centres de formació d'adults
Dinamització comunitària	Desenvolupament comunitari	Educació bàsica, programes socioculturals, educació sanitària, educació cívica...	Programes o actuacions territorials
Generador d'iniciatives	Socioeducatiu		Centre local o comarcal
Tractament	Socioassistencial	Inserció social, resocialització, rehabilitació física...	Centres específics (centres d'acollida, presons, residències terapèutiques...)

Ara s'imposa que l'acció educativa per a persones adultes replantegi les seves activitats en un doble sentit en precisar la seva funció, que clarament ha d'inscriure's en el terreny educatiu i a partir d'aquí adequi les seves metodologies, les seves ofertes... i introdueixi elements de millora de la qualitat de l'ensenyament. I d'altra banda, enforteixi els seus lligams amb l'entorn, especialment estenent ponts per a les persones que participen en els processos educatius trobin la resposta educativa adequada a la necessitat d'educació i formació que tinguin.

L'acció educativa per les persones adultes ha de complir el paper de vehicular propostes a les quals doni resposta directament o cap a les quals persones que s'hi dirigeixen. Per tant, el centre i els seus professionals han de tenir instruments i recursos per assumir determinades qüestions docents però també altres de gestió i d'orientació que redundin en una millor oferta educativa pel territori.

Això implica una nova perspectiva en que és necessari definir el projecte socioeducatiu i dotar-lo de flexibilitat, permetre'n la polivalència, modernitzar el seu funcionament i els seus instruments. Implica, en definitiva, que aquest centre respongui a un marc més ampli que és el projecte local.

L'acció educativa ha de ser també un lloc de participació. No pot donar resposta a totes les necessitats educatives, sinó que hi ha altres institucions i persones: biblioteques, centres culturals, associacions...

2.2 Models segons l'organització interna i de relació amb l'entorn

L'estudi dels centres de formació d'adults ens ha portat a veure que la relació que cada un d'ells estableix amb el seu entorn no segueix sempre els mateixos criteris, sinó que es poden distingir diferents models de relació amb les institucions i les persones que formen part de l'entorn proper a l'acció educativa.

Hem pogut veure tres models de treball:

Model A

El centre es configura al voltant d'un equip de professionals que dona un servei al barri. És un servei públic i per tant hi ha uns òrgans de gestió i de participació. S'entén que l'entorn propi de treball són els alumnes que assisteixen al centre. Només de manera puntual, per resoldre qüestions específiques hi ha contactes amb altres professionals o institucions. Els mateixos professionals fan uns estudis i dictaminen quines són les necessitats a partir de les quals es fan les propostes formatives.

Model B

L'eix d'articulació del centre són un conjunt d'agents a més dels professionals docents. La dinamització del centre correspon a un conjunt d'agents socials: docents amb dedicació exclusiva, col·laboradors, voluntaris, associació d'alumnes, altres professionals de l'àmbit educatiu i cultural. La relació amb l'entorn social i cultural juga un paper fonamental en la determinació de l'oferta i en la dels recursos educatius. S'estableixen convenis o estaments de coordinació que permeten lligat a altres activitats de l'entorn tant des de les iniciatives públiques com des de la xarxa ciutadana.

D'aquest model, en podem distingir dues variants:

B 1. Es generen estructures pròpies que li permeten una inserció en el medi social i que són l'element de contacte amb l'entorn.

B 2. Es participa en les estructures ja existents, es col·labora en la seva creació.

Model C

Des d'aquest model es genera una estructura que dona resposta a una necessitat específica en què la resposta educativa forma part d'un projecte més general d'Atenció a un col·lectiu que generalment té unes mancances en l'àmbit educatiu i social.

Aquests tres models tenen els seus avantatges i inconvenients, que hem resumit en el quadre següent:

Quadre 2. Avantatges i inconvenients entre els diferents models de treball segons l'organització interna i de relació amb l'entorn

	Avantatges	Inconvenients
Model A	Treball cohesionat i funcional si l'equip de professionals és l'adient i si s'encerta amb els continguts oferts	Poca receptivitat respecte a l'entorn
Model B1	Afavoreix la participació dels implicats. Dinamitza processos interns	Centrat en ell mateix
Model B2	Connexió efectiva amb l'entorn	Risc de disgregació i dilució del mateix projecte
Model C	És un element per a la integració dels col·lectius desfavorits	Pot perpetuar la segregació

El dilema que es planteja el centre de formació bàsica per a persones adultes és que no pot restar d'esquena a l'entorn però tampoc pot abraçar-ho tot.

Al moment actual el que predomina és el model A, que suposa que es crea una infraestructura que dona un servei a l'entorn però no es defineix el paper que juga respecte a l'entorn. La manca de definició de l'estructura de gestió en els centres també ha propiciat que els professionals prioritzessin la seva dedicació a la tasca docent en detriment d'altres molt importants per al bon funcionament d'aquesta tasca. El desenvolupament d'un programa d'educació per a la salut, d'ensenyament a distància, d'educació cíclica... pot ser impulsat des d'un centre d'educació de persones adultes, la tasca docent la poden aportar professionals del mateix centre o altres d'externs però cal una tasca de planificació, de recerca dels recursos, de coordinació del desenvolupament. El primer model només preveu la gestió de les tasques més convencionals o les que vinguin totalment dissenyades de manera que no requereixin un esforç addicional de gestió.

Pel que fa a la relació amb l'entorn constatem que cada centre caldria que definís:

a) Quin paper vol representar en l'entorn i qui pot fer-ho.

b) Quines relacions vol tenir amb:

- Les persones del barri o poble que no són alumnes
- Les associacions, grups, entitats del barri o poble
- Els serveis de les administracions públiques del barri o poble
- Altres entitats o institucions supraterritorials

c) Quines són les prioritats en aquestes relacions que no poden ser il·limitades. Aquestes prioritats vindran establertes en funció dels objectius educatius del centre.

d) Com establir la connexió entre les estructures internes i les de l'entorn social de manera que es reparteixin funcions i també que hi hagi un treball coordinat.

El marc idoni per un funcionament equilibrat d'aquesta relació serien els plans locals en els quals els centres caldria que tinguessin un paper destacat malgrat que la formulació i el disseny siguin competència municipal i l'aprovació de la Generalitat segons la Llei de formació d'adults.

3. Línies de recerca i de treball

Des d'aquesta perspectiva pensem que les línies de treball haurien de ser:

1. L'acció educativa de formació d'Adults caldria que posés a punt les seves eines educatives per aconseguir un major equilibri també en els nivells educatius, donar suport a la llengua i cultura pròpies sense perdre de vista les aportacions que dona la dinàmica intercultural, aprofundir en una dinàmica social de participació de tots els sectors socials de la població adulta, especialment els menys afavorits.
2. La formació d'adults necessita instruments i tecnologia que li permetin donar resposta a les necessitats actuals. Mitjans audiovisuals, telemàtica, sistemes de comunicació, tècniques socials, estratègies per al creixement personal i la integració social... cal que formin part del bagatge de recursos.
3. Ha de funcionar també com a observatori privilegiat les necessitats educatives que es detecten a la zona d'influència. Per tant, cal que, entre la seva dotació de professionals i especialistes, s'hi incloguin aquells que tinguin com a funció l'estudi de la realitat sociocultural i que a partir del seu diagnòstic es facin propostes formatives i que es creïn mecanismes perquè tant en el procés de recerca com en el de la formulació puguin participar-hi els adults que són els destinataris d'aquest servei educatiu.
4. Ha de tenir prou flexibilitat per donar resposta a situacions tan heterogènies com les que es dedueixen de les característiques pròpies a partir del bagatge experiencial i que donen uns ritmes d'aprenentatge, unes capacitats a desenvolupar, unes expectatives, unes actituds, unes interaccions entre els agents socials... que impliquen respostes d'organització d'espais, de temps, de currículum, de papers socials... L'acció educativa ha de donar resposta a aquestes característiques amb la seva planificació general i específica, amb el treball a l'aula, amb el tipus de professionals, amb el disseny de l'estructura organitzativa.
5. L'acció educativa ha de fer possible que les eines de treball educatiu siguin les adequades, les propostes curriculars, la metodologia, els materials, l'organització, la dinàmica de l'acte educatiu han de tenir una especificitat que doni a l'acció educativa una personalitat pròpia.
6. Ha de ser un lloc de recerca i d'experimentació de noves propostes educatives perquè el camp educatiu és especialment deficitari en recerca educativa i aquesta es podria articular a partir del seu lloc d'aplicació: el mateix centre.
7. Els trets que marquen l'especificitat de l'acció educativa els definim com: el caràcter de funcional o estratègic i el caràcter general de base instrumental de la formació que ofereix, el caràcter socioeducatiu que li permet articular

- propostes a la persona en el seu medi social, amb la identitat d'un projecte clar que li donés personalitat pròpia i permetés a les persones servir de punt de referència per construir el seu projecte global d'educació.
8. És necessari un procés que defineixi la concreció de les intencions educatives en una fórmula pròpia per cada centre. Hem vist que hi ha diferents models de treball i de relació amb l'entorn, la innovació cal construir-la a partir de la definició de quins objectius es fixa el centre.
 9. La personalitat de l'acció educativa de formació cal que tingui una presència en l'entorn. És necessari plantejar-se com adreçar la proposta educativa, quins públics són els convenients, quina és la imatge de l'acció educativa en l'entorn, quin producte s'ofereix i quin cal oferir...
 10. Cal que l'acció educativa s'insereixi en una planificació més general de la formació d'adults que vetlli per la qualitat, contextualitzi la seva oferta i que doni possibilitats de treball conjunt amb altres entitats de formació, aquest marc el poden donar els plans locals.
 11. L'acció educativa necessita una articulació clara de la seva gestió que faci possible la reorientació i l'ampliació de l'oferta que pugui vehicular-se a través del mateix centre. Cal definir els òrgans de gestió i de participació, les funcions dels càrrecs unipersonals, el paper dels diferents agents implicats.
 12. Els centres i espais educatius són els llocs més identificables des d'on es fan propostes formatives des de la perspectiva de l'educació bàsica i socioeducativa. Han de tenir una estructura tecnicodidàctica en condicions i un professorat que actuï com a facilitador de l'acció educativa.
 13. L'articulació entre les intencions (el currículum) i la resposta concreta en l'acció educativa (l'organització) cal que:
 - Defineixi el camp de competència propi i vetlli per la qualitat que significa estabilitat i innovació.
 - Estableixi ponts amb altres ofertes en funció de programes d'actuació.
 - Cerqui mecanismes d'orientació / informació (màrqueting) respecte als adults en procés de formació, de manera que es facin assequibles les ofertes.
 - Tingui estructures per tal de reorientar les ofertes adequant-les a les necessitats a través de la participació / cooperació des de les ofertes educatives i des de les institucions i les persones.
 14. Sintetitzem els elements metodològics al voltant dels punts següents: necessitat de personalització integració dels continguts, rellevància del grup d'aprenentatge, relació de la proposta educativa amb la comunitat, aprofitament de l'experiència prèvia, contextualització dels continguts, obrir camins a noves eines i noves àrees formatives per a la persona adulta, en definitiva construir les bases per a una formació permanent.
 15. Les eines de planificació i de regulació del procés educatiu que ha de ser un suport a la innovació des de la perspectiva d'una veritable funcionalitat les concretem com: projecte educatiu, projecte curricular, reglament intern, pla anual, pressupostos, memòries, programacions, projectes, itineraris.
 16. L'horari, el calendari, l'organització dels espais, els grups que es conformen són la concreció més palpable de l'acció educativa, la seva inserció en coordenades espacials i temporals. Per tant, respecte a aquesta qüestió, si volem introduir la innovació als centres, el que cal és flexibilitat, dinamisme, generar propostes que

siguin realitzables però que no s'enquistin en motlles, ja que l'oferta ha d'ajustar-se a cada situació.

17. Les interaccions entre els agents del procés educatiu en l'acció educativa, el que poden aportar, és un clima d'interrelacions que afavoreixi l'aprenentatge. Conèixer com funcionen aquestes interaccions es converteix en una eina imprescindible per al treball educatiu i té una gran quantitat d'implicacions per la regulació del paper dels mestres, per la participació, per l'orientació del procés, per la motivació...
18. El treball d'orientació educativa s'ha portat a terme des dels centres a partir dels coneixements assolits moltes vegades per la mateixa pràctica. Cada cop és més necessari que en l'acció educativa tingui recursos que li permetin:
 - Ajudar en la tasca de concreció de les finalitats educatives de cada activitat.
 - Oferir instruments d'interrelació entre les experiències o activitats i conèixer els materials i recursos existents.
 - Completar la formació inicial del professorat.
 - Donar elements d'apropament a les realitats de l'adult.

L'acció educativa ha d'afrontar aquests reptes si vol ser una eina al servei de l'educació permanent de les persones adultes a les portes del segle XXI:

La metodologia adequada serà aquella que millor tracti les característiques de cada col·lectiu i que aconsegueixi la transformació d'aquells aspectes que es consideraven deficitaris o poc desenvolupats. Hi ha experiències que han donat importants resultats i, per tant, són un capital important per a les noves intervencions. La proposta que ha estat reeixida en una realitat no necessàriament ho és en una altra. Les característiques dels grups són molt diferenciades tant per les condicions personals com per la configuració col·lectiva i, per tant, és molt important un apropament a cada col·lectiu de manera gradual i dialògica. Aquesta necessitat de trobar els models adequats per a cada situació no ens pot fer que partim de zero en cada situació.

- La participació cal que sigui un eix bàsic del procés d'animació. Tot i que cal considerar que el grau i la forma de participar en cada activitat l'ha de decidir el mateix destinatari que l'actuació no pot ser intrusiva, sinó partir de les condicions inicials en que troben els grups.
- Les formes d'organització han de ser necessàriament plurals. Cal potenciar tant la xarxa d'ofertes existents com la proposta de noves iniciatives. Els criteris de treball en la promoció d'aquestes estructures caldria que fos l'obertura al medi social, la participació, l'eficàcia social, l'aportació d'elements millora qualitativa. Cal que es planegin i es potenciïn iniciatives agosarades des dels espais públics.
- Els processos amb adults segurament generen noves propostes, la dinàmica de participació fa que s'encetin noves accions per cobrir mancances o per obrir nous camps. Cal recollir aquestes propostes com a fruit natural del procés. Si no es preveu la continuació del procés d'animació es poden crear frustracions, bloquejos que no afavoreixin la dinàmica social del col·lectiu. Cal que vagi acompanyada del reforçament de les estructures de participació en la gestió dels béns i de les accions públiques.

Com es pot apreciar, la proposta que oferim en aquesta ponència fa una aposta per que la persona esdevingui cada dia més agent actiu del procés sociocultural en el qual està immersa. Entenem que durant tota la vida hi ha possibilitats de desenvolupament malgrat que la perspectiva vital sigui diferent en cada moment o que els condicionants personals o socials puguin imposar unes coordenades específiques.

Tal com la formulem, l'acció educativa és una eina de treball que pot contribuir a la millora de les condicions de vida de totes les persones.

I ja que parlem d'oficis, vull acabar la meua exposició prenent unes paraules de Joan Salvat-Papasseit per indicar com penso que caldria que fos l'ofici d'educador amb el qual estem somiant des que vam començar a treballar. Salvat-Papasseit ens descriu el traç més significatiu de les estratègies que cal desenvolupar per tenir un bon ofici i a més en contextos diferents. En llegim només dos, el de pintor de parets i el de paleta:

*I encara hi ha un ofici
que és ofici de festa el de pintor de parets:
si no canten abans no et fan una sanefa,
si la cançó és molt bella deixen el pis més
fresc:
un pis que hom veu el sostre
que el feien i cantaven:
tots porten bata llarga
de colors a
pleret.
I encara més
Si us deia l'ofici de paleta:
de paleta que en
sap
i basteix
aixoplucs
El mateix fan un porxo que una xemeneia
---si ho volen
sense escales
pugen al
capdamunt;
fan també balconades que hom veu la mar de
lluny
--els finestrals que esguarden tota la serralada
i els capitells
i els sòcols
i les voltes de punt.
Van en cos de camisa con gent desenfeinada!
Oh, les cases que aixequen d'un tancar i obrir
d'ulls!*

Bibliografia

- BILGER, M.; MARZO, A. i TEBEROSKY, A. (1992): *Conocimiento textual de los adultos iletrados en el medio penitenciario*. Barcelona: Departament de justícia. Generalitat de Catalunya.
- BUSQUETS, M. i IZARRA, M. (1987): *Que sap qui no sap res*. IME-Informatiu. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- FERRÁNDEZ, A.; GAIRÍN, J. i TEJADA, J (1990): *El proceso de aprendizaje adulto*. Saragossa: Ed. Diagrama.
- FERREIRO, E. (1982): Los adultos no alfabetizados y sus contextualizaciones en el sistema de escritura. Mèxic: *Cuadernos de Investigación Educativa, 1*.
- FERRER y GUÀRDIA, F. (1976): *La Escuela Moderna*. Madrid: Jucar.
- MARZO, A. (1987). *L'analfabet i l'escrit: el dictat de cartes*. Tesi de llicenciatura. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- MARZO, A. (1993). *Persona, Societat i Cultura. Dossier d'Animació Sociocultural*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- MARZO, A. (1995). *Claus organitzatives i metodològiques per a la innovació en els centres de formació de persones adultes*. Document multicopiat. Departament de Benestar Social.
- RAMÍREZ, J. D. (1987). *Bases psicológicas para una teoría de la educación de adultos analfabetos*. ÁLVAREZ (Comp.): *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la pràctica*. Madrid: Visor.
- TEBEROSKY, A. (1990). *Reescribiendo noticias: una aproximación a los textos de niños y adultos en proceso de alfabetización*. Barcelona, Anuario de Psicología, 47.

2.4. *Uns àmbits de treball específics.*

El tercer bloc de publicacions es dibuixen paisatges concrets on l'educació pren cos. Són territoris que es podien considerar perifèrics minories, petits grups social, nouvinguts. Això ens permet parlar de vides concretes de relats que ens permeten una reflexió sobre la pràctica.

El treball educatiu ens ha sorprès en el dia a dia i ens sorpren encara avui i aquestes publicacions són fruit de diàleg amb la realitat educativa i l'intent de sistematitzar alguns elements per poder millorar la pràctica malgrat que aquesta sempre sigui nova i original.

Hem volgut reconèixer en aquests relats l'aportació de persones que abans que nosaltres han treballat i viscut experiències similars. També estat atents a tot el que ens deia la realitat quotidiana centrada en la vida, els desitjos, en les actuacions de les persones concretes que es decideixen a iniciar el procés d'aprenentatge.

El que publiquem són només uns apunts de la gran riquesa d'aportacions que hem viscut i que ens han fet aprendre d'educació però també de molts altres elements que permeten fruit la vida i contribuir modestament a transformar allò que ens limita personal i col·lectivament.

Malgrat les dificultats que hem vist que les persones tenien en algunes realitats hem vist emergir aprenentatges que no havíem imaginat. Les publicacions parlen, amb més o menys encert, d'una educació des de la proximitat amb la cultura, els afectes, les problemàtiques, les coneixences, els valors. I els recursos pedagògics que hem intentat esmerçar prenen sentit des d'aquesta proximitat, per intentar contribuir a la transformació de la realitat.

També hem pogut veure que aquest procés esdevé una trajectòria d'apertura de establiment de noves relacions, de connexió amb altres experiències d'àmbits molt diversos. El mapa resultant haurà estat per a cada persona diferent però globalment hem palpat una dinàmica que engresca, que fa que les persones s'aixequin, es mobilitzin, cerquin les eines per enfrontar-se als reptes de la seva vida quotidiana per molt extrems que aquest siguin.

2.4.1. Publicació 9: Alfabetización en el medio penitenciario

Marzo, A. i Moreno, J. (1990) *Alfabetización en el medio penitenciario*. Madrid: Ed. Popular

ALGUNOS CONCEPTOS INICIALES

Antes de estudiar el cómo llevar a cabo la tarea de alfabetización, es importante clarificar algunos conceptos que vamos a manejar en nuestro trabajo. El primero es el aprendizaje del joven o adulto y sus características específicas. Después pensaremos en el sujeto de este aprendizaje y la visión del cual nosotros vamos a partir. Visión fundamentada tanto en trabajos de investigación como en la propia práctica en tarea de alfabetización. Por último, entraremos en un análisis de la lectoescritura como materia con la que se enfrenta el alumno analfabeto.

No pretendemos realizar un estudio exhaustivo del tema sino una revisión que nos permita aproximarnos a la realidad partiendo de lo global, las características del adulto, y llegando al proceso de aprendizaje de la lectoescritura. En esta primera parte no podemos hacer referencia exclusiva, ni siquiera especial a los reclusos ya que pensamos que su condición no implica la exclusión de los procesos sociales de forma absoluta y en el campo educativo no sólo se debe rechazar esta exclusión sino que se debe potenciar los posibles contactos y comunicaciones.

Sí que conviene, de todas maneras, precisar qué es lo que entendemos por adulto. Primeramente, diremos que hay una definición legal: toda persona mayor de 18 años. Según esta definición no podemos considerar a toda la población reclusa como adulta, ya que existe una franja de 16-18 años de edad que es «menor». Aun considerando, pues, que la definición legal es insuficiente, vemos que hay una división entre adolescentes-jóvenes y adultos. Pero ¿es tan grande la diferencia entre un joven de 17 y otro de 19?

No tiene por qué serlo y el hecho de establecer una norma legal no implica necesariamente un cambio real.

Nosotros vamos a hablar de jóvenes y adultos no en el sentido legal sino más bien en función de otros factores que ahora describiremos. Pero a modo de indicación sí que podemos pensar que una persona menor de 25 años suele ser considerada como joven; aunque también es cierto que se la puede considerar adulta respecto a determinados aspectos. ¿Resulta necesario establecer una diferenciación entre jóvenes y adultos? La experiencia nos muestra que la forma de enfrentarse a los problemas, las capacidades, los intereses, los hábitos y los conocimientos previos varían con la edad y por lo tanto es preciso contar con estas diferencias. Vamos a hablar, de esta manera, del concepto de desarrollo del individuo.

Para describir este desarrollo se han intentado buscar ciclos o etapas en función de múltiples factores: biológicos, psicológicos, sociológicos, psico-sociales. Todos ellos se

encuentran con la enorme dificultad de las variaciones individuales que no permiten una categorización precisa. Constatamos la necesidad de una investigación que tome este tema de forma amplia pero basándose en resultados empíricos más que en categorías conceptuales que, si bien nos sirven de guía, son muy imprecisas. También es verdad que hasta ahora la demanda social solo contemplaba como una necesidad la formación de los niños. Ahora cada vez más vemos la necesidad de una formación permanente que incluya también a la edad adulta. Para realizar esta tarea es imprescindible una descripción de las características del sujeto de la educación.

Para resolver este problema algunos autores dicen que son los factores sociales los que realmente marcan la vida del adulto. En oposición con el niño o el adolescente, la vida del adulto vendría marcada por cambios en los roles sociales y no tanto por las capacidades o características biológicas. Aun reconociendo la importancia de este planteamiento, creemos de gran interés para el trabajo pedagógico la investigación de las capacidades tanto físicas como psicológicas implicadas en los procesos de aprendizaje.

Siguiendo este criterio psico-social, Blanco (Blanco, 1985) nos señala que diferentes investigadores coinciden en diferenciar las grandes etapas de la vida adulta:

- la adultez temprana, o también joven adulto, de los 18-20 años a los 25-30. Algunos autores lo prolongan hasta los 40. Esta es una etapa de construcción de la identidad en el contexto social.
- adultez media, de 25-30 años a 40-45, se trata de una actividad de gran productividad. Es el período en que se tiende a construir una plena auto-realización.
- adultez tardía, desde los 40 años a los 60-65, es una etapa que se concibe como fruto y culminación de las anteriores y en la que se aprecia un importante declive fisiológico que precede a la senectud.

Una vez realizada esta primera precisión, vamos a centrarnos en el tema del aprendizaje.

EL APRENDIZAJE, Y DESARROLLO DE LA PERSONA ADULTA

Aunque parezca evidente, es necesario reconocer la posibilidad de aprendizaje por parte del adulto. Posibilidad que la edad no coarta, aunque sí pueda poner sus condiciones. Pensamos por lo tanto en una persona en constante desarrollo personal. Desarrollo que no puede considerarse al margen de las coordenadas socio-históricas en las que se mueve el sujeto.

Reconocida la posibilidad de aprendizaje, veremos que este es un proceso complejo y que puede revestir características diferentes dependiendo del contenido al que se aplique, y del sujeto que deba realizarlo. El contenido, su funcionalidad o no, su valor social o individual, van a determinar el proceso en un sujeto que tiene ya una capacidad de evaluación de su propia conducta y que opta por la realización o no de determinados aprendizajes. Pero también sus capacidades cognitivas, su estado afectivo o la situación social van a tener una importancia básica. La evaluación que haga tanto del valor del contenido como de sus propias capacidades va a influir de forma determinante en la motivación hacia el proceso de

aprendizaje. Éste es un aspecto básico dado que los hábitos, actitudes e intereses del adulto están más consolidados que en la edad infantil; por lo tanto la motivación o desmotivación van a ser factores muy importantes. Al desarrollo de una actitud, va a contribuir la experiencia previa que tanto puede tener aspectos favorables como la transferencia de métodos o procedimientos a nuevos campos, la aplicación de conceptos ya asumidos; como aspectos negativos: «la acumulación de estereotipos», el refuerzo de unas actitudes negativas hacia cualquier sistema de formación, la elaboración de interpretaciones estrechas o erróneas acerca del trabajo intelectual...

En este intento de establecer aspectos característicos del aprendizaje del adulto Kidd (Kidd, 1979) establece cinco conceptos:

- el alcance de la vida, o sea el estudio del desarrollo en la edad adulta,
- la maduración, la plena capacidad para el auto-gobierno, la auto-determinación y la autonomía,
- la experiencia, ellos tienen diferentes clases de vivencias y tienen una mayor cantidad de ellas,
- el autodidacto, el aprendizaje formado de manera personal,
- el tiempo, la vivencia de éste es diferente para el adulto. Pero en la concepción del aprendizaje influye de manera decisiva la corriente psicológica en la que nos situemos.

Así, aplicando los conceptos de Tyler, se establecen los pasos que siguen (Apps, 1982):

- Establecer necesidades.
- Definir objetivos, preferentemente en términos conductistas.
- Individualizar las experiencias de aprendizaje más apropiadas para cumplir estos objetivos.
- Organizar las experiencias de aprendizaje en el marco de un plan que determine el alcance y las secuencias.
- Evaluar los resultados a la luz de los objetivos fijados en el segundo paso.

Otros autores hacen referencia a los cambios que sufren las capacidades y, aún sin establecer una relación directa con el aprendizaje, nos hacen pensar que determinados aprendizajes pueden ser desarrollados con mayor o menor dificultad. En este enfoque no sólo nos interesan los objetivos que nos planteemos sino también las capacidades que entran en juego. Se habla de que el pensamiento formal descrito por Piaget como el propio de la etapa de madurez, no es utilizado por buena parte de los adultos. Los estudios psicométricos han llevado a una fuerte polémica sobre si se produce o no un claro declive intelectual a partir de los 30-40 años.

Otros estudios ven el cambio en la situación socio-histórica que enmarca al sujeto. El proceso de enseñanza y aprendizaje se convierte en un instrumento cultural que actúa sobre el sujeto llegando a influir de forma decisiva en la actividad cognoscitiva de los individuos. De tal manera que en una comunidad que posee unos instrumentos de conceptualización más desarrollados, los procesos cognitivos son de naturaleza más conceptual frente al tratamiento más particular que se da en las comunidades que no tienen estos instrumentos.

Por ejemplo, las agrupaciones serían de base perceptiva y externa frente a agrupaciones de tipo funcional y categorial de los alfabetizados; también los procesos de deducción y razonamiento podían ir o no más allá de la experiencia práctica.

Al margen de considerar el aprendizaje del adulto como un proceso único o no, la constatación más evidente es la necesidad de elaborar unos instrumentos conceptuales que nos permitan una intervención educativa y funcional para el sujeto de la educación.

EL SUJETO DE LA ACCIÓN EDUCATIVA

Al plantearnos una tarea educativa como la alfabetización, en el medio penitenciario, nos vemos obligados a preguntarnos por las características de las personas que son el sujeto de la acción educativa. Hablaremos, más adelante de las diferencias que implican las variables: edad, sexo, lugar de origen... Pero el joven o adulto, hombre o mujer, que está en las aulas de alfabetización es una persona con una variada experiencia en muchos temas o campos de acción. Esta experiencia, además de su pasado delictivo o anti-social, tiene otros elementos importantes a la hora de plantearnos un trabajo educativo, y en consecuencia, cuando nos planteamos la re socialización. Demasiado a menudo pensamos en el analfabeto, como la persona «que *no* tiene, que *no* sabe, que *no* conoce, que *no* es...». Se presenta un perfil catastrofista y, de hecho, cualquier persona adulta tiene un cierto tipo de conocimientos, hábitos, valores y creencias que no tienen por qué ser la negación de algo sino una adquisición positiva de conocimientos. Evidentemente, estos están relacionados con unas situaciones concretas y con un campo restringido de actividad: situaciones y actividades que le ha tocado vivir.

El analfabeto es una persona que no domina el sistema de la lecto-escritura y esta es una habilidad básica en las relaciones sociales e incluso en las relaciones personales del mundo actual. Pero tampoco es necesario magnificar la importancia de este sistema de comunicación, que no es el único, ni el más apropiado para todas las situaciones. El aprendizaje de un nuevo sistema de comunicación solo adquiere sentido si está conectado con los demás sistemas que proporcionan información sobre lo que es significativo en cada momento.

El analfabeto es, por lo tanto, competente en una gran cantidad de realizaciones. En algunas puede ser más hábil que el propio educador. El aprendizaje de un nuevo sistema de comunicación no puede partir de la negación de todo lo que él ya posee. Tampoco puede pretender solucionar lo que él ya tiene resuelto. El alumno presenta un espectro de conductas y actitudes que él ha ido construyendo y la educación no puede basarse en el rechazo sistemático de todas ellas. Tampoco puede invadir aquello que, el adulto considera un campo propio, íntimo o personal. En todo caso la educación ha de actuar en estos campos como un nuevo recurso, una actuación complementaria.

La educación en el medio penitenciario tiene que ser la apertura de nuevos campos de conocimiento pero desde la situación previa en que se empieza.

Al recluso analfabeto le faltan unos instrumentos para poder moverse dentro del medio penitenciario, pero también le será más difícil la adaptación fuera de este medio sin estos

instrumentos. Por esta falta de recursos, el analfabeto es más manipulable y más difícil su adaptación a nuestra sociedad.

También tenemos que pensar que la tarea educativa con alumnos adultos es el establecimiento de unos objetivos de manera conjunta entre el educando y el educador. El maestro necesita saber ofrecer un instrumento ligado a los conocimientos y vivencias del analfabeto, próximo a su lenguaje, a partir de elementos de la cultura popular o de la de su propio grupo (canciones, frases, sentencias, conocimientos, relatos o creencias).

A pesar de ello es fácil que el analfabeto que se acerca a los cursos de alfabetización diga:

«Yo no sé nada».
«Y a mi edad ¿qué voy a aprender?»
«Es que soy muy "burra".»
«Yo no aprenderé nunca.»

Tras estas afirmaciones, u otras parecidas, hay una actitud de avergonzarse de su condición, de auto-desprestigio, de inseguridad. Esta desconfianza respecto a sí mismos es, a veces, uno de los más fuertes impedimentos para conseguir el progreso educativo. Su actitud respecto al aprendizaje es ambivalente: por un lado desconfían de ellos mismos y por otra parte piensan que no se les da una oportunidad.

El maestro, ante estos alumnos, tiene que tomar las medidas oportunas para que él o ella puedan ver los logros que van consiguiendo. Con su actuación, han de estimular los valores y posibilidades de estos alumnos. Con ello no estamos diciendo que la actitud del maestro tiene que ser débil o de «dejar hacer», bien al contrario, es necesario que las reglas del juego estén bien definidas.

Una actitud definida y coherente por parte del maestro ayudará a crear un clima de confianza y permitirá el intercambio de las experiencias previas y los contenidos que cada uno domina.

Con este planteamiento en la alfabetización como proceso, no solamente con implicaciones cognitivas sino también con otras de tipo psico-afectivo y de relación el problema puede ser: hasta qué punto el aula es el lugar para trabajar aspectos de la personalidad, afectivos o de relación? Tienen que ser estos objetivos algo prioritario en el aula?

No queremos que estos objetivos queden al margen de nuestra propuesta pero entendemos que éstos sobrepasan el marco escolar. Por ello al plantearlos habremos de aludir a conexiones con otros profesionales del centro, con otras situaciones que no sean las estrictamente escolares. Esto puede enriquecer la aportación, pero también implica el incremento de recursos. De todos modos, ya desde aquí, adelantamos dos tipos de problemas que puede presentar este enfoque:

Perder de vista aquellos objetivos que de forma consensuada hemos atribuido al espacio escolar y por ello llegar a provocar a la larga una frustración.

Crear situaciones de excesiva presión para el sujeto que provoquen tensiones, rechazos e incluso bloqueo.

En una situación especialmente presionante como la prisión, el «buen hacer» del maestro ha de permitir una integración de objetivos diversos pero de una manera integrada y asimilable. Para ello es necesario no situar nuestras expectativas más allá de lo que podemos tener como recursos reales o bien de aquello en lo que sin tener los recursos, podemos plantear un proceso de búsqueda realista.

No proponemos una actitud conformista, pero sí realista. En todo caso el aprendizaje de la lecto-escritura nos permite la posibilidad de tener nuevas vías de acceso a múltiples situaciones. También podemos abrir el proceso de significaciones y vivencias.

Pensamos, por lo tanto, en el aprendizaje de la lecto-escritura como un instrumento de representación y comunicación. Un instrumento especialmente útil en la prisión donde la necesidad de comunicarse, de ordenar las ideas, es especialmente imperiosa.

EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN EL ADULTO

Pero son los estudios de Emilia Ferreiro los que orientan nuestra tarea de una forma más directa. Ella nos muestra que el proceso de aprendizaje parte de unos conocimientos previos por parte de los alumnos. El analfabeto tiene un cierto conocimiento de aquello que es su entorno letrado. Por ejemplo conoce el nombre de las letras, sabe identificar algunas palabras en el contexto cotidiano, identifica algunos indicadores. Pero no solo esto, él hace hipótesis sobre las características del escrito, sobre cómo se escriben las “cosas”. Tiene un mundo propio de significados sobre lo escrito que es distinto al de las personas alfabetizadas pero que está lejos de la absoluta ignorancia sobre lo escrito.

Situándonos en su línea constructivista, pensamos que la adquisición de un nuevo conocimiento es un proceso de elaboración de nuevas hipótesis que se realizan de forma autónoma por parte de quien aprende y no por transmisión directa del profesor al alumno. La clave del proceso, según este enfoque, no yace por lo tanto en «hagamos que le entren bien las cosas» como podrían propugnar otras teorías que se basan más en la preponderancia de la actividad perceptivo-motriz. Aquí la cuestión es presentar materiales significativos susceptibles de ser asimilados, por los alumnos. Pero la asimilación que buscaremos irá en función de las hipótesis del alumno. Aceptaremos dentro de este proceso producciones o ensayos que no tengan la buena forma propia del final del proceso. Lo que en otras perspectivas podría suponer un «error», puede convertirse para nosotros en una aproximación válida y hasta recomendable en ocasiones. Estamos hablando de una forma distinta de ver las tentativas de los alumnos que va más allá de la alternativa acierto/error, bien/mal, que tradicionalmente se ha propuesto.

Tampoco pensamos en un «aprendizaje natural», en el que todo lo que realiza el alumno es aceptable por el sólo hecho de producirse. No hablamos de promocionar una escritura no convencional ya que ésta no sería funcional.

Pensamos que existen dos factores importantes:

- los modelos e informaciones que ofrece el entorno letrado y las reacciones de las personas ante este entorno.
- la función de comunicación que posee el escrito. Función que se concreta de formas muy diversas, desde la pura designación de un objeto, situación o persona, a la transmisión de un aviso. Desde una lista de palabras para recordar que realiza el alumno, hasta una carta que se envía a un familiar.

Es necesario que el profesor conozca las adquisiciones que va realizando el alumno, que observe como las utiliza, que conozca las dificultades con que se encontrará, que responda a las preguntas que ellos le formulan directa o indirectamente.

Describimos un proceso de elaboración cognitiva en el que no establecemos unos prerrequisitos motrices o perceptivos porque en principio consideramos que la motricidad necesaria para leer y escribir la irán trabajando a medida y en función de sus hipótesis cognitivas o conceptualizaciones. El analfabeto encontrará a menudo que le cuesta escribir, que no sabe cómo coger el lápiz o que se equivoca en la escritura o en la memorización de algunas letras. El trabajo de estas cuestiones y otras parecidas no lo podemos hacer como un añadido al proceso de construcción del alumno. La práctica de cómo coger un lápiz o de cómo hacer una letra puede ser una tarea importante a realizar y que cueste su tiempo; pero siempre incluida dentro del proceso general y como un complemento a éste, no de forma aislada.

Pero aún hay otra vertiente importante sobre la que los analfabetos también poseen información. Además de saber el «Cómo escribir» ellos saben que hay un lenguaje que se escribe y que sirve para determinadas situaciones y no para otras. Saben cómo es el lenguaje de los periódicos, qué tipo de escritos se encuentran en la caja de un producto de consumo, cuál es el lenguaje utilizado en una solicitud oficial...

A través de la investigación del dictado de las cartas de los analfabetos (Marzo, 1988) hemos visto que tienen un conocimiento muy preciso de unas formas «para ser escritas» aunque sean arcaicas. Sabemos que respetan un ritmo en la escritura, que son capaces de anticipar antes de leer, que conocen el orden en que se debe escribir las palabras o el texto. Por lo tanto estamos ante un sujeto activo y lo que se debe hacer es presentarle situaciones que le sean desafiantes, que le formulen problemas que le permitan así una reestructuración de sus conocimientos y, a la vez, que incentiven el aprendizaje posterior. Esto puede ser especialmente difícil en el medio prisión que se caracteriza por la pasividad impuesta al sujeto en su cotidianidad. Fuera del aula, debe esperar que le ordenen, que le permitan, que le aconsejen... Romper con esta dinámica en la escuela no siempre será posible de forma inmediata. Por esto tal vez precisaríamos diferentes grados de autonomía e incluso de un primer período de iniciación. Por otro lado los breves periodos que algunos de los alumnos pasan en la escuela a causa de los traslados, salidas, bajas... nos hace pensar que en algunos casos esta pretensión será prácticamente irrealizable. Es posible que la solución resida en plantear diferentes niveles de introducción en esta dinámica. Pero también el estudio de las cartas en la prisión nos ha hecho ver que la necesidad de comunicación que el recluso tiene es imperiosa. Por lo tanto la lecto-escritura se convierte en un medio más indispensable que

nunca. La cuestión es de tal modo así que hasta los que reconocen que fuera de la prisión no utilizarían este medio, dentro de ella lo ven necesario. Este es, por lo tanto, un elemento que favorece la tarea del maestro.

EL CURRÍCULUM DE LA ALFABETIZACIÓN

QUÉ SE PRETENDE CON LA ACCIÓN ALFABETIZADORA

Tomamos como punto inicial que la alfabetización es un derecho de todo ciudadano. Pero el período de reclusión, es un momento idóneo para desarrollar este derecho? La respuesta es claramente afirmativa si tenemos como objetivo una verdadera resocialización. Vivir en una sociedad letrada como la nuestra requiere unos conocimientos complejos pero también tener algunos instrumentos básicos y uno de ellos es el conocimiento de la lectoescritura, pero hemos de pensar que la alfabetización no es siempre una necesidad primaria sino un instrumento de comunicación, de intercambio. Si pensamos en ofrecer al interno esta posibilidad es porque con ella podemos abrir nuevos ámbitos de relación, de comunicación.

La alfabetización en el medio prisión tiene como objetivo dotar al alumno de este medio básico, pero también tiene que tomar objetivos más amplios. Alfabetizar quiere decir entender al mundo que te rodea y sus sistemas de signos y relaciones. Esto no se puede restringir al área de lectoescritura y es necesario abrir el campo de visión a otros aspectos culturales.

Así con la alfabetización pretendemos reforzar elementos de la propia cultura y dotar al alumno de instrumentos para comprender otros cánones culturales.

También mediante la alfabetización buscamos que después de este primer paso se vayan viendo otros campos de aprendizaje en la línea de la formación permanente.

Pero el aula de alfabetización es un lugar de encuentro en el que son necesarios unos intercambios mutuos entre los propios alumnos. Así buscamos un desarrollo global más que trabajar sobre una sola habilidad. Pensamos que la alfabetización tiene que diseñarse con el objetivo primordial de la funcionalidad que ésta puede tener para el sujeto de la educación, en nuestro caso de cara al recluso. No estamos hablando de un utilitarismo estrecho y con poca perspectiva, sino de llegar a los intereses y vivencias del analfabeto de manera que la educación no sea la transmisión de una ideología sectaria y acrítica, ni tampoco el intento de hacer callar la mala conciencia producida por unas desigualdades educativas que reflejan unas desigualdades sociales.

Queremos pensar en un servicio específico que se integre con otros procesos de aprendizaje de manera que aquello que se denomina Formación Permanente sea una posibilidad real para todos y no un mosaico de intervenciones desordenadas y hasta impuestas desde fuera del sujeto. La Formación Permanente debe ser de utilidad al individuo en su proceso de desarrollo personal y de esta manera hará posible su plena participación con el entorno.

Vamos ahora a analizar de manera más detallada qué queremos decir cuando planteamos la alfabetización y no sólo desde el punto de vista de la escuela o del profesor, sino también cuál es la visión de alumno, cómo formula su demanda... También veremos cuál es el

currículum oficial que se propone para este nivel y ofreceremos algunos comentarios que pueden ser unos criterios iniciales de cara a la concreción de estas intenciones educativas en el marco penitenciario.

LA DEMANDA DEL ALUMNO

Pero una vez llegados a este punto, también nos podemos preguntar qué es lo que pide el educando. Hemos hablado de lo que puede ofrecerle el aula pero también nos interesa saber qué es lo que motiva a los alumnos a continuar o a empezar sus estudios. ¿Cuáles son sus necesidades educativas? ¿Cuáles son sus intereses respecto a la escolarización? Algunos expresan que su interés es «aprender a leer» o «a escribir» o simplemente «saber más». Estas afirmaciones nos dan poca información respecto a sus intereses pero nos muestran que hay un deseo de progreso sobre un determinado contenido.

Tenemos dos estudios que ofrecen información sobre qué opinan y qué intereses tienen los analfabetos respecto a su formación.

El primero fue realizado en Escuelas de Adultos de Barcelona y su cinturón por Grup d'Alfabetizació d'AEPA (1984) y nos da los siguientes resultados:

Que los adultos cifran como objetivo prioritario de su asistencia a los cursos de alfabetización el aprender a leer y a escribir. Por tanto, la lectoescritura es un objetivo con suficiente entidad. No obstante el 22 % de las respuestas también atienden a otras demandas:

- relacionarme con más gente
- sentirme más seguro
- tener más posibilidades en el trabajo
- para defenderme
- para no escribir con el dedo
- porque soy el único analfabeto de la familia
- para escribir cartas
- me gusta leer
- por vergüenza
- para ser más independiente
- para ayudar a mis hijos

Respecto a los usos de la lectura y la escritura que les resultan más motivadores, eligen «leer y escribir cartas», «entender los papeles impresos». En cambio «leer revistas y diarios» o los «anuncios e indicaciones» les preocupan menos.

A la pregunta de ¿qué progresos o aprendizajes ha alcanzado durante su asistencia a los cursos para adultos? nos señalan: «leer los carteles del metro», «escribir cartas» y «escribir pequeñas notas».

Por último citaremos lo que les anima a venir a clase, es «ver que estoy aprendiendo», «saber más»... Los motivos más relacionales quedan en un segundo plano.

Se podría pensar que la respuesta a través de la encuesta solo nos permite llegar a los objetivos manifiestos y que hay otras motivaciones no conscientes o no confesadas que pueden tener relevancia. De todas formas no podemos desestimar la voluntad de estas personas y vemos que hay una correcta evaluación de sus metas al analizar los logros conseguidos. Ellos priorizan aquellas metas que les son más cercanas ya que se refieren al ámbito más personal, y a su vez consideran un logro importante lo que incide en este campo. En ello creemos ver, nuevamente, un apoyo a la tesis de que la alfabetización o mejor el aprendizaje de la lectoescritura es un instrumento y adquiere el valor en el momento que incide en el entorno próximo del alumno.

También hemos podido ver que el objetivo prioritario va acompañado de otros que tienen que ver con el rol social que juega el adulto o también con un intento de superación, de desarrollo personal.

Esta puede ser una primera aproximación, pero veamos lo que opinan las analfabetas del C.P. de Mujeres.

El primer motivo explicitado coincide con lo que habíamos podido apreciar en la encuesta anterior. La idea de «ampliar conocimientos» era la más extendida.

El tema de las redenciones y de los beneficios penitenciarios también tiene su importancia.

La educación que han podido tener en su infancia es percibida de manera diferente de la que pueden recibir en la prisión. En general existe una visión más positiva de la educación actual.

Dado que la encuesta se realizó a todas las internas, no es significativa de manera especial para las analfabetas; pero sí que nos orienta en el sentido de que resulta parcialmente coincidente con lo que ya habíamos observado. Además, introduce el tema de las redenciones que no es otro que el de la relación entre su proceso educativo y el del tratamiento penitenciario.

Para completar esta primera aproximación a las metas que los analfabetos en prisión se establecen y dado que la encuesta que hemos citado se dirigía a toda la población reclusa de la prisión de mujeres, hemos realizado varias entrevistas grupales, con diferentes grupos y en diferentes prisiones. Esto nos permite un acercamiento a la situación concreta de los analfabetos en el momento actual. Que expondremos más ampliamente en el capítulo 7.

Una primera apreciación de interés es que, aun valorando de gran interés la clase en prisión, ya veremos cuáles son sus motivos, reconocen que cuando salgan a la calle no van a continuar sus estudios. La mayor parte dice que antes de entrar no se había planteado este aprendizaje y que cuando salga «no tendrá tiempo». Estamos, por lo tanto, ante una población que le ve una funcionalidad relativa al proceso de alfabetización. Una funcionalidad estrechamente relacionada con el medio prisión.

En este sentido coinciden en afirmar que en el medio actual leer y escribir es incluso más necesario que fuera, aunque reciben ayuda de compañeras o de funcionarias o maestros/as, la lectoescritura les proporcionaría una mayor autonomía.

EL CURRÍCULUM DE LA ALFABETIZACIÓN

Las finalidades que debe perseguir la educación de los analfabetos deben inscribirse en el marco de lo que convencionalmente se ha establecido: aprender a leer y a escribir; pero a la vez no puede descuidarse que esta meta se inscribe en un contexto social determinado y que implica la movilización de intereses diversos según las personas y la situación en que éstas se encuentran. Tan perjudicial sería que planteásemos metas irrealizables o completamente indefinidas como que descuidásemos aspectos básicos que acompañan la alfabetización, como son las relaciones interpersonales y sociales, la toma de conciencia de aspectos de gran importancia para el sujeto o la adquisición de otros instrumentos de conocimiento o psicológicos.

Una vez hemos explorado el campo más general de las finalidades educativas desde diferentes puntos de vista, vamos a revisar los programas oficiales que existen a este respecto. Nos ceñiremos a dos Planes Experimentales que ya se están aplicando, desde hace algunos años, en Cataluña y en Andalucía por iniciativa de los Correspondientes organismos oficiales: la Generalitat y la Junta.

Los dos modelos son diferentes pero su forma de plantearlos tiene puntos en común. Los dos piensan la alfabetización como un ciclo dentro de la formación básica o instrumental. El proyecto de la Junta va algo más allá y lo inscribe también dentro de un cuadro más amplio que incluiría la formación ocupacional y la formación para la realización personal. De todas formas, tampoco establece una forma de interacción entre los diferentes compartimentos. Veamos en concreto cada uno de los proyectos.

El Programa Experimental de Alfabetización de la Generalitat de Cataluña

Con respecto a las finalidades de la alfabetización, el programa se refiere a las definiciones generales de la UNESCO que ya hemos citado con anterioridad. Ya habíamos comentado que las definiciones eran muy amplias y que ello hace que como resultado sean unas declaraciones generales que difícilmente tienen una relación directa con el nivel siguiente de concreción que es ya el Programa Experimental. A pesar de ello, sí que dan un marco de referencia que, si bien no concreta demasiado las finalidades, sí abre campos de intervención y permite ver la alfabetización como algo distinto a simplemente una habilidad reducida.

Sin fijar unos objetivos de ciclo ni de nivel, ya pasa a definir los objetivos por áreas. Se habla de:

Áreas de expresión:

- Oral
- Comprensión oral y lectora
- Comprensión escrita

Expresión y comprensión

Respecto a los objetivos fijados para la expresión y comprensión oral, hemos podido encontrar varias dificultades en su formulación y una consideración general que ahora expondremos.

La expresión oral de un adulto analfabeto no podemos considerarla deficiente de forma general y refiriéndonos a todas las situaciones en que se ejercita la competencia lingüística.

El analfabeto puede ser un buen orador, puede tener un conocimiento rico y especializado sobre campos de conocimiento concretos, puede tener habilidad en la utilización de recursos orales. No nos sirve, por lo tanto, considerarle como deficiente en general. En todo caso podríamos decir que todos nosotros tenemos un cierto grado de deficiencia sobre la lengua oral y que por lo tanto tenemos unas posibilidades de progreso. Seguramente que la afirmación latente en estos enunciados es la falta, en el analfabeto, de recursos orales de comprensión y de expresión en lo que se considera lengua oral de prestigio y que es utilizada en ambientes «cultos» y también, en determinadas ocasiones, en los medios de comunicación. Esta lengua oral tiene mucho que ver con el escrito. Pero en investigaciones lingüísticas recientes hemos podido comprobar que los analfabetos también tienen un cierto grado de conocimiento de esta lengua de prestigio y saben cuándo es conveniente o no su uso.

Entonces habría que concretar cuáles son los mensajes que no comprenden, por qué no los comprenden, qué habilidades están implicadas en la superación de estas dificultades, lo mismo podríamos preguntarnos sobre la expresión: qué significa expresarse con claridad y con precisión? En qué situaciones van a necesitar esta competencia? Qué capacidades implica?

Otro problema es el de las unidades lingüísticas con las que pretendemos trabajar: palabra, frase y discurso.

Por último insistir en que no vemos adecuado hablar de «correcto e incorrecto» si no definimos respecto a qué norma. Porque tan incorrecto es un analfabeto que no sepa usar el «lenguaje de los telediarios» como un maestro que sólo sepa dirigirse a sus alumnos en el «lenguaje de los políticos». En todo caso, estamos ante niveles diferentes del lenguaje y todos ellos merecen un respeto.

Diremos, por lo tanto, que aun considerando esta área como importante para su trabajo en el aula, e incluso fuera de ella, los objetivos deberían ser más precisos y estructurados en función de la realidad del alumno.

Las actividades propuestas con relación a los objetivos adolecen de unas características similares, es necesaria una estructuración en función de los objetivos que pretendamos. Ello sí sería una elección del docente y la concreción excesiva en el Programa de la Generalitat podría no ser del todo conveniente por restrictiva.

La lectura

El esquema es muy similar al anterior y por tanto algunas de las observaciones realizadas se aplican de nuevo.

El primer objetivo parece sugerir que debemos empezar por el «reconocimiento fonético». Esta expresión es algo ambigua, precisamente el reconocimiento fonético es el punto final de todo el proceso, el fonema es la unidad lingüística más difícilmente observable por parte del debutante. Además, en muchas ocasiones, la correspondencia entre grafía y sonido no es tan exacta, ni se puede establecer de una forma autoritaria, sino que implica un proceso de construcción de un conocimiento específico: el sistema de lectoescritura. El objetivo es ayudar al adulto en este proceso pero las decisiones relativas a la secuenciación de fases respecto a este objetivo no son tan sencillas como parecen sugerir los objetivos de esta área. El proceso psicológico del sujeto no se corresponde de forma directa con la estructuración lógica del contenido, o sea, con la progresión fonema-sílaba-palabra-frase-texto en este orden o en el inverso. La secuenciación de los objetivos y la propuesta de actividades tendrían que ajustarse al proceso psicológico, del que tenemos una primera aproximación, que hemos expuesto anteriormente.

En el segundo objetivo se vuelve a proponer la división palabra, frase, texto. Este puede ser un camino orientativo para que el docente se sitúe en cada momento sobre qué unidades está trabajando, dado que cada una de ellas reúne condiciones diferentes. Asimismo, el analfabeto que vive en un entorno letrado ha podido entrar en contacto previamente con los tres tipos de unidades. Seguramente conoce listados de palabras, frases indicativas en lugares públicos, por ejemplo textos amplios, por todo ello tampoco tenemos claro que el orden de secuenciación deba ir de la palabra al texto. El énfasis no deberíamos ponerlo en las unidades lingüísticas, aunque éstas sean un instrumento orientativo para el docente, sino en las unidades de significación para el debutante. A partir de estas unidades habrá que buscar los índices, apreciaciones, elementos de análisis con los que él puede trabajar y progresar en esta materia. A partir de los reconocimientos sobre el proceso de aprendizaje, nuestra enseñanza será más bien una propuesta a revisar en cada momento según la situación del alumno. Ya desde este momento debemos considerar la lectura como un proceso que no sólo implica el «conocimiento del abecedario» y el «saber juntar las letras», como nos dicen algunos analfabetos. Pensamos en la lecto-escritura como un sistema de descifrado pero también de anticipación, en el que el reconocimiento de índices o unidades menores se debe integrar con un todo con un objetivo: comprender o expresar un significado.

La escritura

Primeramente señalar que entendemos la lecto-escritura como un mismo proceso que se complementa y que es interdependiente. Al escribir leemos aquello que producimos y cuando leemos estamos atribuyendo un significado al texto escrito y por lo tanto haciendo una representación que no es una correspondencia mecánica entre lo escrito y la representación del lector. Respecto a «utilizar correctamente las sílabas directas, inversas y trabajadas y todas las grafías», vuelve a sugerir este objetivo una progresión que no siempre

tiene que ser la que más se adapte al proceso de aprendizaje del alumno, es más, puede llegar a inducir a hipótesis erróneas a alguno acerca de la lecto-escritura.

Más adelante se habla del problema de la segmentación de las palabras y éste es también un proceso importante que moviliza nuevamente capacidades cognitivas que hoy en día conocemos sólo parcialmente. Por lo tanto es difícil saber cuál es y por dónde empieza este proceso, qué etapas sigue, en función de qué hipótesis se regula. Los trabajos de Emilia Ferreiro nos orientan en este campo pero hay muchas cuestiones por resolver. En los objetivos, se propone trabajar a través de modelos estables. Esta puede ser una opción. Habría que definir cuáles son las características de estos modelos.

Otra cuestión a plantearnos es la necesidad de sujetarnos de forma rígida a la norma ortográfica en la producción de textos o bien la posibilidad de priorizar el contenido informativo o de comunicación. En este último caso la escritura tiene un componente de signos convencionales que nos permiten entendernos, pero el error puede ser visto como un fracaso en el aprendizaje o como un paso evolutivo. No olvidemos además, que estas convenciones no son tampoco del todo estables, sino que están sujetas a un cierto dinamismo, son también un proceso colectivo de construcción a través de la historia.

Se habla de dificultades en el aprendizaje, de dislexia. Es necesario avanzar en el conocimiento de éstas. De todas formas, podría suceder, que algunas de las dificultades que vemos en el educando no sean un síndrome general que necesite una intervención especializada, sino más bien una etapa dentro del proceso. Etapa que reúna unas características, no por desviación de la norma, sino por la influencia de las hipótesis sucesivas que va construyendo el debutante. En otros casos, el adulto tiene problemas de audición o de visión. El enfrentarse con una destreza nueva de tipo motriz también entrafia su dificultad, pero el logro fundamental es la aprensión de un objeto cognitivo relativamente complejo y nuevo para él. Pensamos que es a este nivel donde se sitúan muchas de las dificultades que puede observar el profesor.

Volviendo al punto anterior y uniéndolo al tema de la escritura, habrá dos posibles caminos de llegada:

- trabajar la lectoescritura para desarrollar la afición hacia ella.
- presentar textos atrayentes y significativos para así aprender a leer y escribir.

Sería como si nos planteásemos el problema de hacer ejercicios para desarrollar el olfato o bien si oliéramos gran variedad de perfumes o sustancias olorosas con el mismo objetivo. Pensamos que la opción idónea dependerá de la situación pero es la segunda la que a priori nos parece más conveniente.

Matemáticas

Consideramos de gran importancia esta área en una sociedad tecnificada donde los conceptos numéricos y matemáticos tienen gran relevancia. De todas formas, a un nivel de alfabetización esto no debería desligarse de la lectura de situaciones cercanas al analfabeto.

El primer objetivo propone una relación de causa-efecto entre elementos de orientación espacial, que deberíamos concretar si son formados como conceptos matemáticos, y la

diferenciación de fonemas, letras y sílabas. Nos parece aventurado intentar unir una cosa con la otra. Esta dificultad quizás ya tiene su primera expresión en que las actividades no mencionan dicha relación.

Tampoco queda clara la idea de «tener el concepto de número» ya que deberíamos especificar en qué situaciones, qué conjunto de números. De hecho, parece bastante obvio que muchos analfabetos no sólo utilizan los números del uno al diez sino que mediante su propio método son capaces de hacer operaciones, con estos números e incluso con notable destreza.

Pensamos que sería mejor partir de problemas concretos en los que se ven implicadas estas u otras capacidades matemáticas, que no crear actividades artificiosas que además puedan recordar los modelos de educación infantil.

En todo caso los objetivos deberían definirnos las capacidades que se ven implicadas en la adquisición de estos conceptos y también a las situaciones a las que se dirigen.

Cultural

Programa hace una serie de recomendaciones que pueden ser de interés. Este es un campo con el que se pretende dar cohesión al modelo propuesto. En todo caso, sería necesario especificarlo más. Sí que puede haber contenidos específicos para esta área, importantes, pero que dependen del medio en que viva el sujeto.

Nuestra propuesta será ofrecer una guía de contenidos que permita al docente recoger las necesidades concretas que el alumno pueda tener según sus propias características.

El Plan Experimental de la junta de Andalucía

Este documento de la Consejería de Educación contempla la alfabetización como un nivel dentro del primer ciclo de lo que llama la Formación Instrumental. Ésta se complementa con la Formación Ocupacional y la Realización Personal.

Todo ello forma el Diseño curricular y las nuevas orientaciones metodológicas de Educación de Adultos. El planteamiento de este nivel está encuadrado en unos niveles amplios que se van concretando a medida que se especifican las finalidades de los ciclos o niveles. Parte de la consideración de que compartimentar la Educación de Adultos no es algo deseable ni aconsejable, aunque sí que se debe atender a los diferentes intereses motivacionales y necesidades. La realidad es que toda la oferta actual está atomizada y se hace muy difícil la actuación coordinada incluso en un centro relativamente reducido como puede ser la prisión.

El ciclo de Alfabetización y Neolectores lo define como aquel que incluye «a todas las personas que carecen totalmente de los conocimientos instrumentales de lectoescritura, cálculo, expresión oral, expresión corporal, lectura icónica o cualquier lenguaje instrumental básico para el desenvolvimiento de la comunidad». El panorama no es muy halagüeño. Volvemos a definir el analfabeto como el que «carece de...». Sería más interesante definirlo como «el que está dispuesto a aprender...». Lo cierto es que

difícilmente una persona va a ir a una clase, curso, aula, programa de alfabetización para aprender expresión corporal, lectura icónica u otros aprendizajes que, con ser muy básicos al adulto, no los considere los más cercanos a su demanda inicial.

Si nos situamos en las metas y finalidades del Plan Experimental de Alfabetización, nos encontramos con unas definiciones tan amplias que cualquier proceso de educación las podría asumir, tal y como ellos mismos ya sugieren. El problema lo apreciamos en el desnivel entre estos objetivos y los que se proponen para cada área y que más adelante comentaremos. Hay un salto entre el nivel de generalidad de los primeros y lo restrictivo de los segundos que no dejamos de ver como contradictorio en algunos aspectos.

La educación tampoco puede pretender abarcar más allá de lo que la sociedad, en el sentido amplio, le atribuye o de lo que razonablemente se convenga entre los educandos y los educadores. La educación de adultos es un instrumento de formación, pero no el único y quizás tampoco el primordial; es, por tanto, interesante la unión y coordinación de metas entre la tarea educativa y otras tareas individuales y colectivas pero desde el momento en que vemos conveniente un espacio concreto para actividades formativas debemos clarificar qué es lo que pretendemos conseguir de él. En caso contrario, corremos dos riesgos: sentir que hemos fracasado porque nuestro objetivo era demasiado amplio, o intentar teledirigir desde la educación de adultos otros procesos que pertenecen a otros ámbitos de decisión. El aula o círculo de adultos no puede ser ajeno al entorno pero tampoco debe ser un campo indefinido donde quepa cualquier intervención incluso aquéllas que para el alumno no suponen un desarrollo individual y colectivo.

Expresión oral

Es necesario concretar más qué aspectos pretendemos trabajar, dado que los objetivos aquí propuestos en mayor o menor medida ya han sido asumidos por muchos adultos. Sería necesario definir las capacidades que se pretende desarrollar. También se abordan aspectos normativos que creemos que deberían ser flexibles según el uso que se les piense dar.

Comprensión de signos

A este nivel nos acercamos a la propuesta de la Generalitat, resultando en algunos casos incluso más concreta. Sus objetivos intentan sintetizar diferentes teorías como la lectura por sílabas o por palabras diferentes quedando indefinida la opción o dando a entender un tono ecléctico que no orienta la realización práctica. Volvemos a tener el problema de qué capacidades están implicadas en la lectura y conviene desarrollar.

Expresión escrita

No conocemos ejercicios de pre-escritura aplicados a adultos a no ser adaptaciones directas de lo que se ha hecho con niños. Estos ejercicios no nos parecen convenientes, aunque de todas formas resulten algo ambiguas expresiones como «desarrollo del pulso».

Nuevamente encontramos objetivos en que la formulación resulta ambigua. Por ejemplo «escribir la palabra problematizadora separando las sílabas de que consta»: el objetivo es

separar las sílabas o es una recomendación metodológica en función del intento de escribir palabras problematizadoras?

Por el tipo de formulación nos parece ver que hay un intento de plasmar algunos de los conceptos de la metodología «freiriana» en objetivos. Quizás por este esfuerzo de unión entre la labor normativizadora y una teoría general se llega a unas formulaciones que son poco clarificadoras, por ejemplo, nos preguntamos: solamente se deben escribir las palabras de su universo vocabular más cercano?, debe existir una restricción de las palabras para ser escritas?, por qué solo se pueden expresar aspectos muy sencillos? En todo caso, quién define lo cercano y lo sencillo?

Todo ello nos ofrece un punto de partida que es bastante indefinido y que quizá convendría explicitar sobre qué bases se formula y cómo se produce el proceso de concreción.

Iniciación cultural

Qué significa iniciación cultural?, a qué cultura nos estamos refiriendo: a una diferente de la que ya posee el sujeto adulto? En todo caso, no encontramos adecuada la expresión.

Quizá la cuestión radica en que consideramos al analfabeto como al carente de cultura, y el planteamiento sería que posee otros cánones culturales dado que no sólo ha carecido de la cultura escrita como instrumento personal, sino que sus logros colectivos o bien han sido absorbidos por la cultura dominante, o bien se han desprestigiado y considerado irrelevantes.

Cálculo

En esta área sí que se consideran los conocimientos previos de los alumnos. En general el tono es bastante más concreto. A pesar de ello no entendemos qué se pretende al decir expresiones como «matematizar» o «desarrollar el hábito operacional».

ALGUNAS OPCIONES SOBRE EL CURRÍCULUM PARA ALFABETIZACIÓN

Nos parecía importante la revisión de los programas experimentales que se están desarrollando como una acotación previa a nuestra propuesta. De hecho concebimos éstos como un instrumento de contraste con la práctica. Además del carácter normativo que estos documentos puedan tener y que a este nivel «no obligatorio» de la enseñanza es más relativo, también creemos que podemos considerar el valor de orientación para el docente en su práctica. Es en este segundo sentido que hemos realizado nuestros comentarios.

No nos parece conveniente reformular los planteamientos a este nivel de concreción. Esto es una tarea propia de la Administración que en los dos casos que hemos expuesto sigue asumiendo, ya que se está en proceso de reformulación o revisión de los planes y programas. Nuestro planteamiento será sugerir líneas de actuación a partir de estos presupuestos.

La diferenciación por áreas propuesta en las dos iniciativas curriculares de las Administraciones Autonómicas nos parece que puede ser un elemento orientativo para el

enseñante, pero nunca tomadas como compartimentos estancos. En este sentido compartimos el principio de globalización expuesto en el *Marc Curricular* (Coll, 1986). Principio que también se debe regir por el criterio que va de lo más simple y general, a lo más detallado y complejo. Por ello, a pesar de que ahora vamos a intentar una definición de algunos grupos de capacidades que pueden ser desarrolladas a partir del contexto educativo en el medio prisión, la propuesta que vamos a realizar intentará una progresión a partir de principios muy generales y también potenciando los aspectos más funcionales que puedan surgir. Esta primera aproximación se debe tomar como un intento de clarificación de las metas educativas. En el caso de los adultos, el punto de partida es muy heterogéneo y por tanto habrá quienes tendrán desarrolladas unas determinadas capacidades de alto grado y en otras su nivel será de iniciación. Sólo podemos presuponer un nivel cultural general basado fundamentalmente en la transmisión oral y en las habilidades culturales de su grupo de pertenencia. A partir de ahí habrá desarrollado conocimientos muy diversos en función de las necesidades e intereses propios. Puede, por lo tanto, que una persona sea muy hábil en expresión oral o en cálculo mental o que no lo sea. Las capacidades se deben tomar de forma general y siendo conscientes de que puede haber grandes desniveles. Desafortunadamente poco conocemos todavía de las características psico-cognitivas o incluso socio-emotivas que van unidas al fenómeno del analfabetismo que es lo que ahora nos ocupa. No podemos olvidar tampoco que la necesidad de leer y escribir nace del tipo de sociedad en que estamos inmersos y que pueden existir grupos en que su realidad social no exija de manera tan urgente este conocimiento. Estamos hablando de un instrumento que también puede ser percibido como una imposición de la sociedad dominante, o del grupo dominante. Puede que existan personas que vean en él más una imposición que una forma de autonomía.

En el medio prisión es mucho más evidente para los analfabetos que hemos conocido que el saber leer y escribir permite una mayor autonomía tanto con respecto a la institución como respecto a los compañeros.

Área de comunicación

Respecto a esta área se hace la diferenciación entre lengua oral y lengua escrita y otros lenguajes (icónico, etc.). Conviene precisar que la función de la escuela se centra en el apoyo al aprendizaje de la lengua escrita y de otros sistemas de comunicación. La escuela no puede pretender incidir en todos los campos de comunicación. Un aprendizaje informal desarrolla capacidades que no tienen que pasar necesariamente por el aula. El aula puede ser un lugar de encuentro de estos intereses pero sólo si los alumnos optan por ello. Lo que la escuela no puede eludir es la enseñanza de los sistemas generales de comunicación como es el lenguaje que atañe al comercio, la industria, el derecho, los mass media..., como mínimo en sus niveles básicos, y, evidentemente, no como una imposición sino como un instrumento que posibilite la participación en términos mínimos de equiparación. Claro que esto potenciará, sin duda, otros aprendizajes informales de comunicación; la escuela tampoco debe estar al margen de la realidad del alumno. En el fondo hablamos de la búsqueda de un equilibrio entre el aprendizaje de las normas y convenciones sociales que permiten la comunicación y el desarrollo de los intereses personales.

Tampoco podemos olvidar que de todos los sistemas de comunicación es la lecto-escritura el que de alguna manera está más directamente unido tradicionalmente con el aula. Pero si

nos planteamos un aprendizaje que sea en función de unidades con significado para los alumnos, cuando abordemos este campo vamos a tener que entrar en contacto con aprendizajes específicos. En cualquiera de los casos, éstos sí que tienen que ser cercanos a la realidad de nuestros alumnos.

Por lo tanto no va a ser una preocupación fundamental seguir una progresión con los alumnos, estructurada en función de criterios lingüísticos o gramaticales. Lo importante será respetar la función comunicativa o representativa que le sea propia. Además intentándonos acercar al uso propio de cada expresión, de cada texto.

En un primer momento, no nos importaría tanto una «correcta pronunciación» para llegar a una «correcta ortografía», sino más bien un uso adecuado de la lectoescritura aprovechando los conocimientos previos que ellos ya conocen. En todo caso, lo que en un método, lógicamente estructurado, hubiese sido considerado como error, nosotros lo valoraremos como un nivel de producción que debe evolucionar en la medida que se construye un conocimiento y por lo tanto que hay un aprendizaje.

Nuestro objetivo primordial no es hablar bien o escribir bien sino representar y comunicar de forma adecuada.

La lengua escrita la abordaremos a partir de unidades que les sean significativas, que pertenezcan a su entorno próximo entendido de forma amplia. También tendremos en cuenta que esta lengua es utilizada en situaciones diferentes con estructuras gramaticales también diferenciadas de significación y relacionadas con los contextos que les son habituales.

Respecto a otros lenguajes de símbolos, como podrían ser las señales de tráfico o algunos sistemas de comunicación no verbal, serán abordados en función de los intereses de los propios alumnos, considerándolos como un elemento más de comunicación o de interpretación de la realidad circundante.

Matemáticas

El «lenguaje de los números» es de gran importancia para gran cantidad de operaciones que realizamos. Es en función de la resolución de estas operaciones que puede ser de utilidad el aprendizaje de algunos conceptos básicos. Pero debemos intentar que estos conceptos matemáticos se apliquen a situaciones concretas y que no se queden en un puro ejercicio iniciático que permite al analfabeto decir que «ya sabe algo». Si bien el alumno tiene unas ideas previas sobre lo que le conviene aprender (números y cuentas) a medida que va siendo capaz de conocer unos procedimientos y conceptos que le parecen sustanciales. El docente debe intentar que este conocimiento vaya unido a situaciones reales.

Pero también hay nociones matemáticas más unidas a conceptos físicos relacionados con la realidad que les rodea.

Área cultura y de socialización

Realizaremos una exploración del mundo de significados de los educandos y a partir de ello buscar cuáles son los intereses culturales. Algunos de estos intereses serán más permanentes que otros, estos otros irán unidos a características específicas o a momentos concretos. En todo caso no podemos presuponer que los contenidos culturales van a ser solamente de tipo carcelario. El aula debe también trascender la situación concreta y así como hemos recomendado recoger las aportaciones culturales de los alumnos, pensamos que el aprendizaje debe proyectarse hacia nuevos campos de conocimiento y de comunicación.

Una cuestión de importancia será la tarea de relaciones interpersonales y el tratamiento de los comportamientos sociales. El aula puede incidir en un aprendizaje de los hábitos sociales en los que se basa la convivencia, no imponiendo criterios pero sí propiciando una reflexión crítica de los comportamientos sociales y las diferencias individuales.

Solamente queremos volver a insistir en el carácter orientativo de estas divisiones o áreas y en que además debemos pensar que el aula de alfabetización debe apoyar los objetivos formativos que se planteen desde otros ámbitos, como por ejemplo, una formación ocupacional, un trabajo psicoterapéutico, actividades deportivas...

También tendremos en cuenta que el proceso formativo para el adulto puede ir más unido a actividades laborales o de relación social que no a una visión «escolarizada». Por lo tanto también sería factible abordar la consecución de estos objetivos a través de situaciones en relación con una formación ocupacional o el desarrollo de una actividad laboral o cultural. Aunque nosotros vamos a señalar el camino para una forma específica de educación a través del aula, también podría haber otros sistemas como el seguimiento y apoyo por parte de monitores, un sistema en que el aprendizaje fuera una pieza más de un tipo de organización similar a la figura del aprendiz de artesano.

En esta misma línea otros trabajos de intervención en el medio prisión pueden ser coincidentes como la propuesta de Animación Sociocultural de Enrique Aranz (1988) que define un marco de actuaciones perfectamente compatibles con las propuestas de un proceso de alfabetización abierto y participativo.

2.4.2. Publicació 10: El valor de la educación para los/las emigrantes

Marzo, A (1996) *Valor de la educación para los/las emigrante: Aproximación o asimilación cultural* a Sans, N; Miquel, L (Coord.). *Didáctica del Español como lengua extranjera*. Madrid: Fundación Actilibre

El objetivo de la ponencia es realizar un recorrido sobre algunos principios básicos para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua escrita de los emigrantes. Entendemos este aprendizaje como un proceso educativo que pretende la adquisición de instrumentos culturales básicos para la comunicación y el desarrollo de la persona emigrada en el entorno receptor. Esta aportación educativa será básica para el posterior desarrollo de nuevas competencias.

El aprendizaje de la lengua escrita, en el caso de los emigrantes por motivos socioeconómicos, es a menudo el primer contacto continuado con procesos de educación formal y además también supone una aproximación a un entorno cultural y lingüístico nuevo. Con todo, la persona que emigra, ya ha alcanzado una madurez que le permite enfrentarse a los problemas personales, familiares, laborales o sociales que se le presentan. Ha desarrollado destrezas, habilidades, estrategias en múltiples campos como cualquier persona adulta. La acción educativa va a incidir en un déficit particular sobre el dominio de la lengua escrita y quizás de la oral y de algunos parámetros culturales del lugar de destino pero debe tener presente el amplio bagaje de conocimientos, habilidades y un sistema de valores propios.

SIGNIFICADO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN LA EDAD ADULTA

Iniciar un proceso de educación básica durante la edad adulta supone adentrarnos en el contexto de la educación formal. La persona que no posee estos recursos culturales no es ni inculto, ni falta de educación en el sentido general del concepto. Tiene la cultura que ha recibido de su grupo de pertenencia, una cultura que no ha recibido pasivamente sino que también ha elaborado y, posiblemente, enriquecido. También ha recibido educación a través de los canales de educación informal propios de cada entorno social la familia, las amistades, el grupo social al que pertenece o del que viene, los medios de comunicación.

Su déficit se centra en lo que respecta a la educación formal o escolar. Normalmente solo tiene referencias tangenciales de lo que es el mundo de lo escolar y sus conocimientos sobre éste se ciñen a unos estereotipos más propios de la educación infantil que de una educación adecuada para las personas adultas.

Otra situación muy diferente es la de la persona que inicia el aprendizaje de una segunda lengua ya que, entonces, la persona conoce una lengua escrita y posee, no sólo unos conocimientos lingüísticos, sino también unas habilidades útiles para desarrollar un nuevo proceso de aprendizaje. Saber qué es conveniente aprender, cuándo se debe aprender, para qué puede ser útil, cómo utilizarlo, sólo se aprende a través de la propia práctica educativa.

Además, la educación formal en la escuela en sus diferentes modalidades, como nos han demostrado investigadores como Luria y Vigotsky, provoca cambios en los procesos cognoscitivos de manera que las personas procedentes de sociedades tradicionales resuelven los problemas cognoscitivos dando respuestas contextualizadas referidas a su entorno concreto, mientras que las alfabetizadas hacen uso de la abstracción.

El iletrado entra, por lo tanto, en un entorno cultural que no le es totalmente ajeno (vivimos en un contexto letrado y él no escapa a la interacción con éste) pero que le puede resultar extraño, críptico. Además, en ocasiones, él mismo se llega a creer que llega a la alfabetización tarde y con desventaja. Parece como si todo estuviera preparado para desmoralizarlo.

SIGNIFICADO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA PARA LOS EMIGRANTES EXTRANJEROS

El emigrante entra en contacto con un entorno social y cultural muy diferente del que ha vivido hasta entonces y, por lo tanto, va a tener especiales dificultades para comprender las claves del entorno en el que se inscribe. Pero, por otra parte, también puede que tenga una urgencia por aprender, por situarse correctamente en el entorno social.

Así, el emigrante analfabeto posiblemente va a tener una buena disposición para el aprendizaje, aunque a la vez también tenga dificultades para asimilar contenidos que le resultan distantes, extraños. Conocer la lengua del lugar de destino es para él una necesidad imperiosa, aunque probablemente no se haga una idea clara y completa de lo que esto significa.

Conocer una lengua no sólo significa hablar o dibujar letras, sino entrar en una cultura, en una manera de entender las cosas. Por lo tanto, el aprendizaje de la lengua es, ineludiblemente, un trabajo intercultural. Este intercambio cultural se hace más evidente cuando se trata de emigrantes africanos y orientales en Europa, por ejemplo.

Para aprender una lengua es necesario reajustar los esquemas propios y adaptarse a los de la cultura que pretendemos asimilar, los esquemas de organización espacial y temporal, sobre las estructuras sociales, sobre las relaciones familiares o interpersonales, sobre los valores morales o culturales, sobre la organización de los conocimientos referidos a la vida cotidiana... Una tarea de esta envergadura no es un trabajo ni breve, ni sencillo pero sí absolutamente necesario si pretendemos que la educación sea también un instrumento de convivencia plena.

De la misma manera, para enseñar una lengua a emigrantes extranjeros también es necesario reajustar los esquemas propios de un enseñante/profesor que se dirige a personas que viven en un entorno cultural común. Para que la enseñanza sea efectiva y válida es necesario acercar los contenidos culturales de forma que sean accesibles, hay que crear una estructura educativa que hagan posible este aprendizaje. El aprendizaje de la lengua para el emigrante iletrado es inexcusablemente una actividad en la que se produce un intercambio cultural o trasvase cultural.

Alfabetizarse no es solamente aprender una «técnica» como, por ejemplo, la que pueda aplicar en algunas actividades laborales o sociales. Alfabetizarse es adquirir un instrumento que vehicula una cultura. Y no trabajarlo partiendo de cero sino desde las propias adquisiciones culturales previas.

Como podemos observar en el cuadro 1, la emigración es un proceso que tiene momentos muy diferenciados desde el momento en que se toma la decisión de emigrar hasta que se goza de una plena integración en la sociedad de destino. Es un proceso que implica a la persona de forma global, detrás de la búsqueda de una mejora económica y social, se movilizan aspectos familiares, relacionales, culturales... El emigrante no sólo recibe un impacto intelectual en el cambio, sino también afectivo, en cuanto a normas de vida cotidiana, en cuanto a hábitos de relación.

PROCESO DE EMIGRACIÓN Y LA ACCIÓN FORMATIVA

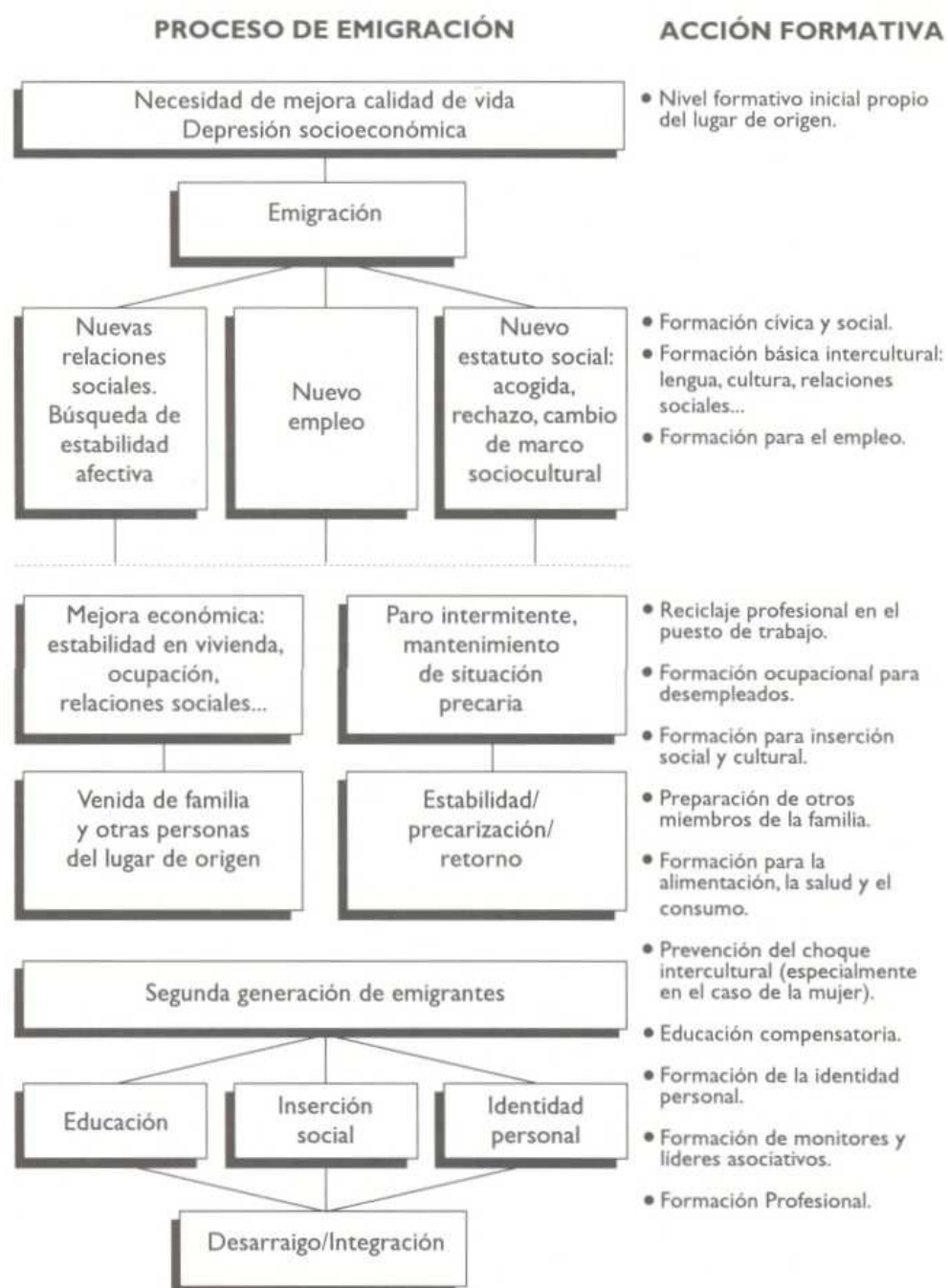
La actuación educativa no es ajena a este proceso y por lo tanto tiene unas características específicas en cada momento.

En primer lugar, cada persona viene de un entorno social específico, algunas pueden conocer la lengua del país de destino de forma oral, otras puede que ya tengan conocimientos de escritura de su lengua de origen, incluso puede que hayan seguido un proceso de educación formal en el país de origen.

La llegada al país de destino debería ir acompañada de unos elementos formativos que resumiríamos en tres bloques pero que deben integrarse de manera que no sean contradictorios:

- El dominio de la lengua oral como elemento básico para desarrollar una relación mínima con el entorno de destino. A partir de allí, el dominio de la lengua escrita y el conocimiento de los parámetros culturales del entorno de destino.
- Una formación cívica y social que permita vivir en condiciones de ciudadanos de plenos derechos.
- Una formación que haga posible el desarrollo de la ocupación laboral en condiciones, no solo con eficiencia y competencia, sino en condiciones de seguridad, con posibilidad de adaptarse a los cambios a los que está sujeta la actividad laboral

CUADRO I.



Ángel Marzo *Formación de trabajadores extranjeros.*

* Herramientas n.º 25, 1993.

Una vez en el país de destino, nos enfrentamos con otros problemas educativos como la llegada de la familia, en primer lugar el cónyuge, principalmente la mujer. Para ella el choque cultural es muchas veces mayor que para los hombres porque su entorno de relaciones es más limitado. Por ello es, si cabe, más urgente el trabajo educativo. También tenemos la problemática de las siguientes generaciones. Ellas plantean nuevos retos educativos.

MODALIDADES DE TRABAJO PEDAGÓGICO

Analizaremos ahora cuáles han sido los enfoques educativos que han dado respuesta al aprendizaje de la lengua de los emigrantes extranjeros. Para ello nos van a ser de utilidad los tres ejes de análisis propuestos por Marcel Lesne⁷ que se organizan según el educando sea considerado como objeto, sujeto o agente del proceso educativo (Lesne, 1986). La modalidad pedagógica aglutinada a partir del primer eje se ha desarrollado especialmente a partir de iniciativas institucionales y la necesidad de alfabetización es externa al educando, éste es solamente el receptor de una intervención educativa. El segundo es cercano a los planteamientos de la educación popular y liberal de adultos y considera al educando como único referente en el proceso educativo. En el tercero el educando interactúa con el educador y el medio social como agente del proceso educativo y social. Desde éste la pedagogía de Paolo Freire aporta una orientación fundamental ya que entiende la educación como un proceso de diálogo entre el educando, el educador y el medio social a partir del contenido educativo.

El educando como objeto de la educación

Por lo tanto, el contenido educativo es externo a él e independiente de su situación. Se trata de transmitir unos contenidos educativos o culturales desde fuera del sujeto. Este tipo de educación se ha practicado desde instituciones sociales que pretenden difundir sus contenidos. Por ejemplo, determinadas instituciones religiosas que pretenden adoctrinar ofrecen un tipo de alfabetización totalmente externa al sujeto y con unos contenidos culturales cerrados, que el educando puede admitir como razonables y proveedores pero que marcan unos parámetros educativos rígidos. También algunas instituciones educativas con criterios etnocéntricos practican una modalidad educativa cuyo objetivo es transmitir los contenidos culturales hegemónicos, los de la mayoría. La consecuencia deseada de esta modalidad de trabajo es la asimilación cultural. La educación desde este eje desestima la cultura y la elaboración propia que de ésta hace el educando.

La enseñanza/aprendizaje de la lengua se hace desde un estándar externo. La lengua no es tanto un vehículo de interacción sino un objeto estático que el educando debe dominar correcta y normativamente, y lo hace a través de la ejercitación.

El educando como *sujeto* de la educación

⁷ MARCEL LESNE (1986) *Formación de los formadores de adultos*. En DEBESE, M.; MIALARET, G *Formación Continua y educación permanente*. Oikos-Tau. Barcelona.

Esta segunda modalidad educativa centra toda la intensidad en que sea el educando el sujeto de su propio proceso educativo. Él debe ser el que tome las riendas y decida la orientación tanto general como concreta del proceso educativo.

En este planteamiento se inscriben múltiples iniciativas de educación popular o liberal de adultos. El autoaprendizaje, el papel del educador como facilitador, la autoevaluación y autorregulación del proceso... podrían ser algunos conceptos claves.

Han practicado una modalidad como ésta algunos grupos de acogida de emigrantes, colectivos que se han solidarizado con la situación de los emigrantes. También grupos/asociaciones de emigrantes que se autoorganizan.

El aprendizaje de la lengua se hace en función de los intereses de los alumnos. Ellos participan en la organización, en la elección de contenidos. La cultura de origen tiene, a su vez, un papel primordial. Desde esta perspectiva se ha propiciado, por ejemplo, la alfabetización no en la lengua del país de destino, sino de la lengua materna siempre que fuese posible.

El educando como agente

Esta tercera modalidad apunta en la dirección de que el educando sea agente del proceso educativo y, por lo tanto, tenga una disposición activa y participativa en el proceso pero a la vez considera también la intervención de otros agentes, tanto del educador como de otros agentes sociales que directa o indirectamente inciden en el proceso.

La educación se desarrolla a través de la interacción, del diálogo entre estos agentes del proceso educativo.

El sentido que adopta la acción educativa no es externo al sujeto pero tampoco está encerrado solamente en su propia perspectiva.

Una aportación valiosa en esta línea es la orientación educativa que Freire ha ofrecido. La educación parte de la realidad concreta del educando y a partir de allí se aprehende de forma crítica el objeto de conocimiento. Esta aprehensión es un proceso activo, es una construcción de conocimiento que se realiza de forma social.

¿CÓMO REALIZAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LA LENGUA?

En el cómo realizarlo tenemos que tomar decisiones sobre diferentes aspectos, Cada profesor va a tener sus propios criterios y elementos técnicos.

En este apartado pretendo recoger algunas observaciones de la práctica de la alfabetización que pienso que pueden orientar esta toma de decisiones sobre: qué objetivos deben orientar esta enseñanza, qué contenidos son los pertinentes, cómo organizar la práctica educativa.

Los objetivos

Las finalidades generales que persigue la alfabetización dependerán de la modalidad educativa en la que nos inscribimos. Podrán acercarse más a una asimilación cultural de manera que la educación ignore la cultura y las condiciones de los emigrantes, o bien suponer un proceso de aproximación y diálogo.

Los objetivos específicos también se orientarán a partir de la opción pedagógica escogida. La práctica que hemos desarrollado en este campo nos indica que la alfabetización será tanto más adecuada cuanto empiece a dar respuesta a problemas cotidianos. Y éstos, en muchas ocasiones, están unidos a problemáticas no estrictamente lingüísticas pero que no se pueden desligar de ellas.

Los objetivos lingüísticos deberán ser acompañados de otros que favorezcan la acogida de los emigrantes, su inserción profesional, la convivencia social normalizada...

Cuando se pretende que los emigrantes sean agentes de su propia educación nos encontramos con un conflicto inicial, los modelos educativos que éstos poseen y que serían la base sobre la que ellos pueden empezar a participar son bastante cerrados y dificultan la llegada de iniciativas pedagógicas más cercanas a su experiencia. Por ejemplo, algunos analfabetos que no dominan tampoco la lengua oral pretenden que la escolarización se base fundamentalmente en la lectura y la escritura. Así ven como «pérdida de tiempo» el trabajo de la lengua oral. Ello responde a un modelo de escuela tradicional, a la escuela que ellos conocen. Para resolver este conflicto es necesario atender a las demandas explícitas⁸ de los analfabetos pero también ofrecer nuevas metas y hacer ver como su consecución tiene una aplicación inmediata en su entorno con los vecinos, los comerciantes, las instituciones... Y en ello el desarrollo de la lengua oral es básico.

Los contenidos

Para la elección de los contenidos en un curso de lengua partiremos de los contenidos que sean significativos para los emigrantes. Ello no implica que deban versar exclusivamente sobre tema de y para su entorno inmediato. Los contenidos educativos son atractivos desde el momento que ofrecen algo que no se posee, unos esquemas de interpretación del entorno cultural y social que permitan el dominio de nuevas destrezas de conocimiento.

Pero para llegar a este punto es necesario partir de lo que el analfabeto ya sabe. En el caso de los analfabetos que dominan la lengua oral existen múltiples conocimientos del entorno letrado que son conocidos por lo menos parcialmente y que es necesario aprovechar. Aunque una persona sea analfabeta en muchas ocasiones sabe el nombre de las letras, sabe distinguir un escrito de otras grafías, conoce el lenguaje con que se escriben diferentes tipos de textos (periódicos, instancias, cartas, carteles y letreros...). Éstos son conocimientos útiles y pertinentes para la utilización en el propio aprendizaje. Alfabetizarse no es empezar de cero.

⁸ Seguramente será necesario introducir algún contenido de lecto-escritura, escritura del nombre, copia de escritos que les sean funcionales direcciones, nombres de productos, pequeñas notas...

Si tomamos el ejemplo de las cartas familiares o de amistad, por ejemplo vemos que los analfabetos conocen el lenguaje con que se escriben las cartas. Este es un lenguaje específico para éste género que nada tiene que ver con el lenguaje oral y que nos muestra un conocimiento sobre el escrito previo al aprendizaje de la lecto escritura.

CUADRO 2.

Querida hermana:

Tengo ganas de verte a ti a tu nena. Quiero saber cuando bajas a vernos. Quiero saber como están tus nenas. Sabrás que me estoy buscando piso. Tengo muchas ganas de verte. Y cuando vengas tendrás unos regalos para tus nenas. Y no tardes en bajar.

Recuerdos para ti y para tus nenas, para tu cuñada y toda la familia de Figueras.
Te recuerda. Recuerdos a tu papa. a tu mama y tu cuñada. Se despide la María. Te mando muchos besos.

Hola Cristóbal:

Espero que te encuentres bien. Espero que lo pases bien por ahí por ese pueblo. Porque nosotros nos lo pasamos muy bien. Pero tenemos ganas de verte. Espero que vengas pronto Cristóbal

Dictado de Carta de los analfabetos.
Ángel Marzo, 1987.

En el caso de los analfabetos cuya lengua materna es diferente de la lengua de aprendizaje también suelen darse conocimientos útiles que permiten comparar, proponer, rectificar en definitiva, trabajar en la construcción de un nuevo conocimiento a partir de lo que ya se posee. Si continuamos con el ejemplo de la correspondencia seguramente conocerá el tipo de lenguaje con que se escribe una carta en su lengua materna, en el caso de que exista escritura para ésta o en la lengua que se utilice habitualmente para enviar la correspondencia.

La elección de los contenidos debe partir del conocimiento de su entorno y también de las propuestas que sean funcionales a partir de él.

La organización de éstos contenidos es conveniente que se realice en pequeñas unidades temáticas que tengan autonomía entre ellas no tanto en cuanto a los contenidos referidos al dominio de la lengua sino en cuanto a los contenidos culturales que pueda vehicular. Por ejemplo si tratamos el tema de la tramitación de los documentos personales de utilidad para los extranjeros y del valor y significados de cada uno de ellos no es tan importante conocer de forma exhaustiva toda la documentación como hacer una aproximación al valor que algunos documentos pueden tener para ellos y ofrecer instrumentos para comprender los elementos que les resulten más significativos.

El papel del educador o educadora no es, solamente, el de encargado de presentar una materia educativa sino también el encargado de facilitar el establecimiento de nexos entre los conocimientos que posee y los que le van a permitir el descifrado y la utilización de los códigos propios de la sociedad de llegada. Su papel se debate, así, entre la transmisión/imposición de los contenidos culturales mayoritarios y una aproximación respetuosa y fructífera entre diferentes realidades culturales.

CÓMO SE DESARROLLA LA ACCIÓN EDUCATIVA

En la determinación de cómo realizar el trabajo educativo nos encontramos con múltiples cuestiones que inciden el trabajo educativo. Nosotros vamos a apuntar algunas consideraciones sobre la organización de los niveles educativos, los métodos, técnicas y las actividades educativas.

Determinar el nivel de trabajo educativo es una tarea primordial porque aún en el caso de que los grupos sean heterogéneos en cuanto a nivel cada uno de los grupos que vamos a mencionar necesita unos materiales y una actuación específica.

CUADRO 3.

NIVELES DE TRABAJO EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA CON EMIGRANTES EXTRANJEROS

A. Sondeo *inicial* para determinar la distribución de niveles:

- Alfabetización o no en la lengua materna
- Conocimiento de otras lenguas
- Conocimiento oral del español

B. Niveles establecidos

Nivel inicial:

- Trabajo de lengua oral para analfabetos en lengua de origen i que no conozcan el lengua oral.

Nivel I

- A. Para analfabetas en lengua de origen con conocimientos mínimos de lengua oral.
- B. Para alfabetizados en lengua de origen y sin conocimientos de lengua oral.

Nivel II (Perfeccionamiento de la escritura)

- Con algún conocimiento de español escrito. ´

Nivel III

- Aprendizaje del español como segunda lengua

Nivel IV

- Perfeccionamiento del español

LOS NIVELES

A partir del trabajo con grupos de emigrantes en la provincia de Barcelona pudimos determinar que era necesario un sondeo inicial (cuadro 3) para determinar una distribución por niveles. En este sondeo era necesario investigar si las personas estaban alfabetizadas o no en su lengua materna, que conocimientos tenían de otras lenguas además de la materna y que conocimiento tenían del español oral. A ello yo añadiría un sondeo de las utilidades que ellos pretenden dar a los conocimientos de lengua que desean adquirir, en que contextos la podrían utilizar, que funciones son predominantes.

A partir del sondeo podemos hablar de un nivel inicial en el que vamos a trabajar de forma intensiva la lengua oral ya que ésta va a ser un instrumento indispensable para la comunicación y el desarrollo posterior.

En el siguiente nivel todavía distinguiremos entre los analfabetos en la lengua de origen y los alfabetizados porque estos segundos tienen unas estructuras de conocimiento lingüístico que nos van a ser de gran utilidad.

Los siguientes niveles serán de perfeccionamiento pero debemos considerar que los ritmos de evolución van a ser muy diferenciados en función de múltiples factores: el nivel de origen, la cultura de origen, la motivación, el apoyo del entorno social.

MÉTODOS, TÉCNICAS Y ACTIVIDADES

Los métodos y técnicas más apropiados para la enseñanza y aprendizaje de los emigrantes extranjeros van a depender de cada situación y creo que deben elegirse en función de los principios que formularemos a continuación.

Pienso que la metodología será necesario que apueste por acercarse al entorno de los hombres y mujeres emigrantes, su trabajo, su entorno familiar, sus relaciones sociales, los roles que desempeñan en la familia y los que deben asumir a nivel social. Por lo tanto algunas metodologías formativas que parten de una educación alimentaria o sanitaria, otras que inciden en aspectos laborales u ocupacionales, aquellos conocimientos de la lengua que son aplicables en situaciones comunicativas propias de los emigrantes,... ya han mostrado su eficacia y además conducen a un tipo de oferta educativa que implica una integración activa y participativa del emigrante en la sociedad receptora.

Otra temática son las actividades educativas que pueden ser de utilidad. También aquí podemos tener un amplio abanico de posibilidades pero que en muchas ocasiones se restringe por el hecho de tratarse de analfabetos. Un mismo material lector puede ser trabajado a niveles muy diferentes que van desde la anticipación de aquello que probablemente pueda decir hasta la interpretación completa. Si trabajamos con este espectro de posibilidades e intentamos pedir que el analfabeto se enfrente a diferentes materiales a partir de su nivel real de posibilidades entonces las posibilidades de plantear actividades educativas se nos amplía notablemente. Carteles, periódicos, revistas, documentos, notas, autógrafos, letreros, libros, etiquetas, correspondencia, pueden ser trabajadas con los analfabetos si partimos de que están en un camino de aproximación hacia el texto normativo. El enfrentamiento con textos de su entorno va a hacer posible que el trabajo educativo dentro del aula se complemente con otras interacciones.

Nosotros hemos trabajado, por ejemplo con noticias periodísticas. Partimos de intentar buscar la noticia que sea de interés relativo para los educados, o sea que se relacione con alguno de los aspectos que le ofrezcan interés desde los sucesos hasta el informe meteorológico pasando por la información deportiva quizás. Podemos ver que la noticia es trabajada por los alumnos de maneras muy diversas, todas ellas nos muestran una adquisición de conocimientos y un desarrollo de competencias que tienen que ver con lo escrito.

2.4.3. Publicació 11: Alfabetitzacions a finals del segle XX

Marzo, A. (2000) *Alfabetitzacions a finals del segle XXI*, a APARICIO,J.; MONFERRER, D.(2000) *El currículum de la FPA com una pràctica de relació social i cultural*. València: CCOO-PV

L'alfabetització en el cas de l'educació de persones adultes té un caràcter totèmic que segurament va lligat a la seva referència a origen, a l'essència de l'educació, l'abc, al primer pas, a la base. Però de la mateixa manera aquest caràcter quasi màgic del concepte i de la seva pràctica també el restringeix a un terreny acotat que mira més cap el passat que al futur.

M'agradaria situar el tema de l'alfabetització en unes noves coordenades de manera que parléssim de l'educació imprescindible, necessària, essencial però no des d'una perspectiva mítica sinó essencialment pragmàtica. I per tant que penséssim l'alfabetització com la permanent descoberta dels instruments mínims que necessitem per treure profit de la vida que viu cada persona. I aquests instruments bàsic no són només una mancança dels marginats, les minories,... He de reconèixer graus d'analfabetisme en tots nosaltres perquè les funcions que cal que duguem a terme són molt diferents i canviant. Molts de nosaltres ens hem hagut d'enfrontar a la tasca d'atendre a un primer nadó i hem hagut d'alfabetitzar-nos en l'ofici de ser mare o pare. O també en la nostra feina ens hem trobat amb nous instruments i conceptes sobre els que havíem d'aprendre tot des del començament.

Dit això també reconeixem que hi ha persones que tenen unes mancances molt importants en l'adquisició d'algunes eines culturals o socials. Però aquestes no són de caire diferent a les necessitats educatives que puguem tenir totes les altres persones, i per tant la manera d'enfrontar-se amb aquestes no és tractar-les com una epidèmia en procés de recessió sinó amb els mateixos recursos, tanmateix amb les mateixes institucions que els altres analfabetismes dels que hem parlat.

A més alfabetització mai no comença de zero. Qualsevol adulta és ja una persona educada (en tot cas podríem dir mal educada en alguns casos). I de la mateixa manera tota persona adulta és una persona per educar. I el que ens educa és la vida, és a dir: el treball, el nucli familiar i social, les circumstàncies del nostre entorn físic i corporal, els mitjans de comunicació, què parlem doncs? En essència de dues coses: de persones que encara necessitem elements culturals que ens són bàsics per enfrontar-nos eficaçment amb els problemes que ens planteja la societat actual. L'analfabet és el que no sap llegir o escriure però també qui no sap altres coses imprescindibles per treballar, per tenir una bona salut. per deixar un món habitable als nostres fills, per comunicar-nos,...

D'altra banda parlem d'una acció educativa intencional, específica, organitzada, reconeguda i estructurada entorn a tres elements: l'educand, educador i l'entorn social i cultural. La resultant del tipus de posicionament que prenguem respecte a les necessitats dels educands i del tipus de relació que establim entre els tres elements dels que hem parlat ens definirà educació que postulem.

I podem començar per aquí. L'alfabetització cal s'inscrigui en les coordenades que implica una educació oberta cap al futur. A la formulació d'aquest postulat arribem per una banda a través de l'aportació d'educadors pedagogs o agents socials compromesos amb l'educació i per un altra la nostra pròpia pràctica.

Alfabetitzar a les portes del segle XXI

Per tant entenem que alfabetitzar a les portes del segle XXI vol dir que:

El control sobre la resposta que es dona a les necessitats educatives correspon de forma inexcusable a les persones que s'eduquen. Aquest ha estat un dels temes que més ens ha ocupat als educadors al llarg de tot el segle i per tant no és fàcil fer una conclusió breu. Però crec que tres aportacions cal destacar i que entre elles podríem trobar un resultat esclaridor per a la nostra pràctica. En primer lloc, tenim la tradició d'educació liberal que ens parla de l'aprenentatge autodirigit, en segon lloc, la llatinoamericana més lligada a l'educació com a pràctica de la llibertat, en termes freirians i en tercer lloc, la construcció social del coneixement.

Cadascuna ens aporta elements fonamentals; alfabetitzar-se vol dir aconseguir major autonomia i per tant, fer possible que les decisions que ens afecten les puguem prendre per nosaltres mateixos. I si l'educació ha de ser conseqüent amb aquest postulat cal fer possible que els alumnes prenguin decisions sobre el seu procés d'aprenentatge, fins i tot, sobre coses tradicionalment reservades als tècnics o als administradors.

Però aquesta alfabetització no surt mai d'un entorn paradisiac proper a la situació del bon salvatge, partim de situacions d'opressió. La desigualtat educativa no és un efecte innocent d'una dinàmica social involuntària sinó el producte d'interessos, privilegis, imposicions,... I l'educació pren partit en tot aquest procés. Per tant, no és possible prendre decisions autònomes si no analitzem les forces socials, econòmiques, comunitàries, familiars, amb les que cada persona és pot trobar. I evidentment postulem per una alfabetització que sigui alliberadora. I en tercer lloc, aquest procés s'inscriu en una dinàmica sociohistòrica i cultural. Si parlem d'alfabetització ho fem perquè parlem d'una col·lectivitat que s'ha dotat de poderosos instruments de representació, de comunicació, d'interrelació, d'intercanvi.

Aquesta base social de l'educació ens situa en un procés que si es redueix a la perspectiva de l'individualisme o de l'aïllament produeix un doble efecte pervers: no ensenya el que cal aprendre perquè l'aprenentatge esdevé un contingut poc aplicable perquè la realitat és per essència social i afavoreix el monopoli dels instruments culturals en lloc d'aconseguir una millor distribució dels recursos i possibilitats. I és en aquesta dimensió social que cal situar l'autonomia de les persones en la presa de decisions. Cal assegurar la capacitat de prendre decisions però no per fer un mosaic de realitats individuals sinó per millorar la situació personal en una realitat essencialment col·lectiva.

L'acció educativa és en si un acte social, cultural i polític sigui quina sigui la seva formulació, no és possible la neutralitat. Hem de parlar doncs d'un context que va més enllà de l'educacional. Això no vol dir que la proposta educativa no es formuli en base a plantejaments tècnics ben elaborats i amb un alt grau de qualificació. Precisament aquesta dimensió social reforça que la utilització dels instruments col·lectius, i la tècnica és un dels

importants, sigui en el màxim grau possible però sempre al servei dels interessos dels ciutadans i ciutadanes en procés de formació i sota el seu control. L'aprenentatge d'idiomes, dels recursos tècnics de les habilitats, dels conceptes bàsics per desenvolupar tasques quotidianes té avui instruments de gran vàlua sobre els que cal tenir molta cura. I no només els recursos a l'aula, cal una connexió amb els recursos bibliogràfics i documentals, les xarxes d'informació i comunicació i el medi de comunicació social. L'educació sempre afavoreix a algú, cal explicitar el sentit que li donem a l'acte educatiu i negociar les condicions en què es desenvoluparà.

L'educador juga un paper entre la indefensió i l'autonomia. Un paper realment complex però que pot ser enormement atractiu. Paulo Freire diu de l'acció de l'educador que cal que estigui impregnada d'una profunda creença en els homes, una creença en el seu poder creador i que tot això exigeix que sigui en la seva relació amb els educands un company d'aquests.

No es tracta de renunciar a exercir el rol que pot fer possible un aprenentatge en millors condicions, és saber calibrar en cada moment quin grau de pressió pot exercir, quines tècniques o recursos pot posar en joc per aconseguir una educació que respongui als interessos dels educands. I tot això amb el convenciment de que, com diu Lola Poveda, *no serà suficient amb que el professor li mostri això al alumnes. És necessari que l'alumne tingui la paciència de deixar-se acompanyar fins a descobrir la pròpia originalitat, el que el mestre li expressa de si mateix i que per tant el ritme no està en el que el mestre transmet, sinó en el que el deixeble, i quan el deixeble, descobreix de si mateix.*

Així la persona que educa assumeix un rol que és proper al que ens defineix Jean Sur *després de trenta anys, el meu ofici de formador, que m'ha permès retrobar-me amb els meus semblants, estic convençut que el més urgent no és organitzar el món sinó bressolar-lo, no és tant gestionar sinó ajudar a parlar.*

L'educació la construïm mirant cap al futur. Hem parlat altres vegades de que l'educació de persones adultes s'ha formulat sovint sota el que hem anomenat la síndrome del cranc, és a dir, pensant en què no s'ha aconseguit, en els dèficits, les mancances, en allò que no es va poder fer de nen o de jove. Parlem d'una educació que creu en el passat com la pedra de base per construir el futur amb el convenciment que tota persona té la permanent condició de perfectibilitat.

Durant aquests segles moltes persones han practicat una educació d'aquest tipus, veiem sinó com formulava Ferrer i Guàrdia aquest plantejament a començaments de segle: *Una educació racional serà la que conservi l'home la facultat de voler, de pensar, d'idealitzar, d'esperar; la que està basada únicament sobre les necessitats naturals de la vida; la que deixa manifestar-se lliurement aquestes necessitats; la que faciliti el més possible el desenvolupament de les forces de l'organisme perquè totes es concentrin sobre un mateix objectiu exterior: la lluita pel treball. pel compliment que reclama el pensament. Parlem d'una educació per a la transformació, però l'educació cal que respecti a la persona, als grups, que prepari a tothom perquè exerceixi les seves opcions en condicions plenes.*

L'educació és un procés de diàleg, de comunicació, de negociació, de construcció. L'educació neix en el conflicte, és complexa per la seva mateixa natura i si la simplifiquem

la convertim en adoctrinament. A més com diu com diu Tomás R. Villasante *sempre cal afegir la capacitat d'atendre a l'imprevist, que sempre existeix i fins i tot pot ser que sigui el més creatiu*. Els instruments pedagògics no són propietat exclusiva dels tècnics, sinó que cal que estiguin permanentment subjectes al control del grup educatiu i de la comunitat educativa i en funció d'un objectiu social no com un fi en si mateix. No té una funció màgica sinó que és l'exercici dels beneficis del patrimoni col·lectiu que suposa la cultura, la tècnica, la ciència, el potencial de comunicació i de suport mutu. Aprendre és compartir el coneixement.

L'alfabetització a la porta del segle XXI ha de establir-se en xarxa i afavorint processos de sinèrgia entre les actuacions de les persones i col·lectius, no pot ser una acció aïllada del seu entorn sinó creació de xarxes per aprendre en la línia del que formulà Ivan Illich.

Educar vol dir

Educar és activar les competències que les persones ja posseeixen i això passa en primer lloc per activar el reconeixement de les pròpies possibilitats. En el fons l'alfabetització és fer possible un exercici ple de la ciutadania, donar una carta que permeti un circulació per les vies socials en plenes condicions.

I aquestes competències fan referència a allò que és més nuclear en l'ésser humà: el cos i la salut, les relacions interpersonals i socials, l'entorn comunitari i natural, la tècnica, la comunicació. L'educació així respon a les tensions que originen les relacions amb el medi natural, entre les persones amb les seves diferències culturals, a les relacions entre homes i dones, la distribució dels recursos, les relacions entre sectors geogràfics i socials (camp-ciutat, nord-sud, est-oest), el coneixement del món interior afectivitat i la corporalitat, la informació i la comunicació, les relacions laborals,...

L'educació suposa una acció positiva però també com diu Ettore Gelpi la resistència a la manipulació permet a l'adult adquirir nova consciència col·lectiva i de la mateixa manera els seus propis interessos i motivació. I aquesta té una repercussió sobre les estructures socials de manera que per a les estructures productives aquesta resistència pot significar també el canvi radical de la seva proposta de formació, més coherent amb els interessos d'una part d'aquestes estructures i no necessàriament amb la necessitat de desenvolupament global de les estructures mateixes. L'alfabetització de què parlem no pot deixar indiferent, no significa tapar un forat sinó produir efectes de repercussió directa a la vida quotidiana

Com ho farem

En aquests moments són moltes les ofertes educatives que es donen per a persones adultes en el nostre medi, i en alguns casos es donen ofertes innecessàries des del punt de vista dels participants que poden en ocasions ésser obligats a fer cursos de formació. Llavors la formació es converteix en un instrument més de poder i de rendibilitat econòmica per a uns pocs. Sucedeeix que en alguns casos els interessos de la institució social o educativa que promou el curs o l'acció educativa no té res a veure amb els dels participants.

La situació és complexa perquè ara que tenim instruments tècnics, experiències, sabers, recursos,... sembla que l'únic que interessi en algunes ocasions sigui el nombre de persones que participa en els cursos o que obté el títol o la certificació.

Durant aquest segle ens hem dotat d'un patrimoni col·lectiu important perquè moltes persones tinguin en l'educació un instrument d'emancipació i de construcció a partir de la seva situació i de les seves possibilitats reals. Per a elles els centres, aules, escoles, cases de cultura, centres cívics, escoles d'ofici,... es converteixen en un referent important. Aquest patrimoni col·lectiu encara que a vegades resulti molest és un referent educatiu i social del que cal que partim amb una perspectiva de progrés i innovació.

Es tracta d'arribar a un moment en què fem una gestió compartida, de negociar permanentment les condicions, els continguts, els objectius,... Hi ha rols diferents però l'abast de cada rol no l'imposa ningú sinó que es negocia permanentment amb l'horitzó de l'autonomia i de la resolució dels problemes personals i socials pels que es planteja l'educació.

Aquesta acció educativa cal que arribi a tots els ciutadans superant l'actual dinàmica per la qual les persones que més tenen més reben en matèria educativa. Alfabetitzar en aquesta perspectiva no voldrà dir atendre als marginats sinó a tots els col·lectius que ho necessitin però en un procés i amb uns recursos normalitzats.

Aquesta educació podrà atendre amb la mateixa normalitat a les persones que són a la presó o als que apliquen programes d'alta tecnologia, a aquells que viuen en condicions de marginalitat o els que són en una posició d'estabilitat i integració plena.

2.4.4. Publicació 12: Educar en Prisiones

Marzo, A.(2003) *Educar en Prisiones*. Notas. Educación de Personas Adultas. Nº 8 Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.

Cuando se entra en una prisión, se pasa la primera puerta, pero esto es sólo el paso inicial. Enseguida te ves sujeto a la cadena de transiciones que vienen después: llaves, hierros, mecanismos de apertura, detectores, esperas, distancias, ... Sin embargo las que viven dentro son personas que tienen las mismas necesidades, deseos y potencialidades que las demás y, por lo tanto, en la atención y el impulso de algunas de ellas puede jugar un papel importante la educación.

Además, a pesar del aislamiento físico en que se vive en el entorno penitenciario, el medio social envuelve la vida cotidiana en el centro, es más, su presencia se siente, para los que viven allí, se aprecia de forma casi omnipresente, se vive pensando en él: la familia, los amigos y amigas, la sociedad, incluso el entorno natural adquiere una nueva dimensión seguramente potenciada por la propia separación que imponen los muros.

La segregación del entorno social se hace paradójicamente imponiendo un sistema de patrones culturales y de normas que lejos de suponer un funcionamiento ajeno al orden social externo se basa en las normas más visceralmente arraigadas. Por ello se reproducen de forma estereotipada los esquemas que dominan el comportamiento tanto en la sociedad reconocida como en los grupos informales y sustentadores del sistema de aprovechamiento de recursos que ofrecen determinadas actividades consideradas ilícitas, pero que perviven y no parece que sean enfrentadas de una forma radical.

Este entorno de represión y castigo deja un margen muy estrecho para el espacio cultural propio y con ello el objetivo resocializador se hace casi una utopía irrealizable y en algunos momentos hasta grotesca. Cómo resocializar si no es posible ofrecer patrones sociales más abiertos? Cómo hacerlo si el margen de actuación personal se reduce casi a lo estrictamente interior? Se produce una situación de resocialización solamente en los casos en los que existe una fuerza interior extraordinaria o un apoyo social específico que por lo general no lo generan las instituciones responsables del proceso de reclusión sino algunos grupos externos.

La educación en el sistema penitenciario se entiende desde la formulación legal como parte del tratamiento penitenciario que complementa al componente más regimental de retención y custodia. Este tratamiento tiene como objetivo la reeducación y la resocialización. La educación puede cumplir también una función de apoyo al aspecto más de contención, y seguramente lo cumple en la realidad cotidiana, pero la ley no la concibe como tal sino como posibilitadora de una inserción en el medio social externo.

Aunque la legislación penitenciaria permite la administración de medidas reguladoras del sistema de punición, todavía tenemos un sistema bastante uniforme que difícilmente se puede adecuar a la gran diversidad de características de las personas que reúne el

establecimiento penitenciario. La educación debe jugar sin duda en el campo que ofrece la legislación buscando la manera de hacer posible el desarrollo y de que esté interconectado con la realidad social más allá de los estereotipos y las imposiciones. Si la educación se limita a ofrecer acreditaciones, contenidos aislados, recursos útiles solamente en el medio interno, de ninguna forma puede cumplir su papel de resocialización. La educación puede jugar papeles muy diferentes, y en el siguiente apartado hablaremos de algunos de los modelos de implantación; nosotros la entendemos como la implementación de un derecho fundamental de toda persona indispensable para el pleno desarrollo de las posibilidades en interrelación con el medio social y cultural. Ello nos aboca a una confrontación básica: cómo hacer posible el ejercicio de un derecho que deba conducir a la autonomía en un medio en el que se impone como característica por encima de todas la privación de libertad?

El dilema sólo puede resolverse desde la confianza en la posibilidad de constitución de espacios de autonomía aunque éstos sean parciales. Y desde el presupuesto de que la privación de la libertad debe conjugarse con el ejercicio del derecho a la vida, al trabajo, a las relaciones personales, al acceso al conocimiento, a la salud,...

La educación debe contrarrestar los efectos de la institucionalización ofreciendo recursos para trascender esta situación

La realidad de la que partimos es la de una tendencia al deterioro de las capacidades originada por la uniformización, el aislamiento, la dependencia, la violencia,... que el sistema conlleva. La educación puede ofrecer alternativas siempre y cuando éstas sean apoyadas también desde lugares reales del entorno social extrapenitenciario. Cuando éste se desentiende de lo que pasa dentro, aparece el problema, no sólo sin resolver sino multiplicado.

Cargar todas las tintas en el aspecto represivo o de punición resulta una "venganza inútil" que repercutirá sobre la propia sociedad. Sabemos que la prisión es un instrumento social que se demuestra bastante imperfecto para conseguir una mayor integración social. Es necesario avanzar en la búsqueda de nuevas alternativas y seguramente éstas pasan por trascender el juicio de valor, estudiar las causas y ofrecer repuestas convenientes a los orígenes de los hechos indeseables que acontecen.

En el contexto actual la educación no puede hacer otra cosa que intentar considerar a los presos y presas como personas que deben ejercer sus derechos y cumplir sus deberes y con ello intentar reducir todo lo posible el deterioro que la permanencia en la institución pueda provocar. En la medida en que sea posible pensar y practicar alternativas a la prisión la educación puede tener un papel más relevante.

LA APORTACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Durante las dos últimas décadas en los centros penitenciarios se ha realizado un trabajo educativo significado. Quizás la característica más destacada ha sido su invisibilidad en la esfera social. Así como los fracasos y errores son fácilmente destacables, el trabajo cotidiano y realmente productivo es poco visible.

Pero, con todo, se han dado aportaciones importantes en el ámbito de la práctica a diferentes niveles: el metodológico, con la creación de instrumentos didácticos y organizativos; el de orientación y seguimiento del proceso educativo; la realización de actividades educativas en los centros y en conexión con otras experiencias fuera; los conocimientos necesarios para la formación del profesorado; intercambios con otras experiencias en diversos países del mundo...

También la educación ha sido un elemento que se ha integrado en el tratamiento penitenciario, aunque con dificultades, ofreciendo elementos que han podido favorecer procesos de inserción social. En algunos centros los profesores y profesoras han actuado de forma coordinada con otros profesionales desarrollando un seguimiento personalizado, abriendo nuevas vías, elaborando alternativas regiminales menos lesivas...

Por fin, lo que parece más interesante, algunas actuaciones educativas han permitido el contacto de los presos con experiencias del entorno comunitario. En este sentido cabe destacar las experiencias en las que ha sido posible integrar actuaciones no sólo de los profesores y profesoras habituales del centro sino también de otros agentes educativos del entorno.

APUESTA EDUCATIVA EN LA PRISIÓN

Para realizar un trabajo educativo en prisión sería necesario en un primer momento partir de los presupuestos básicos de la educación de las personas adultas pero teniendo en cuenta que los condicionantes impuestos con el medio deben tener una respuesta educativa.

Así, la educación debe responder a un ambiente presionante sobre los internos e internos ofreciendo un tiempo y un espacio disponible y distendido para desarrollar las propias competencias. También contrarrestar los efectos de la institucionalización ofreciendo recursos para trascender esta situación. Ofrecer elementos que favorezcan la creatividad para superar las condiciones de aislamiento. Oponer a la situación de violencia elementos de reflexión y ponderación. Fomentar el interés frente a la dispersión y la monotonía de una situación uniforme.

Algunos aspectos en que deberían centrarse las líneas de trabajo serían en:

- La apertura de perspectivas de adentro hacia afuera de la prisión y viceversa.
- Creación de vínculos positivos con situaciones y personas que puedan contribuir al desarrollo.
- Ofertar recursos para mejorar su situación actual y favorecer la vida después del internamiento.
- Introducir elementos de racionalización, negociación, cooperación..., como mecanismo posible para la resolución de algunos conflictos.
- Desaprender esquemas de respuesta y de acomodación que conducen sistemáticamente a caminos sin salida.
- Favorecer la autonomía posible.
- Reforzar los elementos de la identidad personal y colectiva que van a servir de apoyo.
- Ayudar a la elaboración del itinerario personal.

ALGUNOS INSTRUMENTOS DE TRABAJO

Aunque llevamos unos años de trabajo cotidiano que ha producido sus frutos, lo que todavía está bastante por desarrollar es la sistematización de los recursos que se han generado en estos años. Aunque no me resulta posible ofrecer un trabajo completo sobre este tema en este artículo, pienso que puede ser de interés ofrecer algunas referencias sobre ciertos trabajos realizados a los que he podido tener acceso a través de mi propia experiencia como educador y en el contacto con la realidad educativa en el medio penitenciario.

- El Comité de Ministros del Consejo de Europa publicó una recomendación en el año 1989 - R(89)12 - que ofrece un marco de trabajo interesante y que complementa la Ley General Penitenciaria y el Reglamento Penitenciario. El mismo Consejo de Europa publica en el mismo año un estudio de un comité de expertos que también ofrece datos de interés.
- El Instituto Unesco para la Educación también se ha ocupado del tema y en el año 1992 publicó un estudio sobre la Educación Básica elaborado por Peter Sutton.
- Una línea de trabajo educativo es introducir elementos de racionalización, negociación y cooperación como mecanismo para la resolución de conflictos.
- También existe una asociación Europea de Educación en Prisión (EPEA) y la red Euroalfa que se ha ocupado del tema.
- Existe una lista de correo electrónico que se llama "eduprision" en lo que se debate e intercambia sobre el tema.
- Durante algunos años se realizaron jornadas que reunieron a los profesores y profesoras de prisiones. Recientemente la Asociación Saó realizó unas Jornadas con el título La escuela en la prisión: una ventana al mundo.
- Relatos de experiencias publicados en revistas.
- Un material de interés son las revistas y materiales publicados por los internos de diferentes prisiones.

Con todo, es necesario un trabajo de intercambio de las experiencias y de dotación de recursos para que las experiencias no sean aportaciones aisladas y para que la educación cobre el papel que le corresponde en el proceso de inserción social.

2.4.5. Publicació 13: Comunidad gitana y educación.

Marzo, A (2008). Comunidad gitana y Educación. *Diálogos* 55-56 Barcelona

A finales de los años setenta iniciamos nuestra experiencia docente con adolescentes, jóvenes y adultos gitanos. La experiencia pedagógica nos cautivó. Era un terreno pedagógico en el que existían pocos precedentes inmediatos y simultáneamente era un colectivo con unas carencias de educación formal evidentes. Y lo que era mas importante la respuesta del colectivo fue muy positiva.

Nuestra premisa era que sin el mínimo de instrumentos que ofrece la educación formal se hacía muy difícil sobrevivir, prosperar en una sociedad cada vez mas tecnificada, mas homogénea, mas sofisticada, mas sutilmente intransigente con la diferencia.

Iniciamos también estudios e investigaciones con otros docentes revisamos las aportaciones de antropología, trabajo social, pedagogía,... Vimos qué experiencias resultaban exitosas, cuales tenían mayor afluencia de numerosos gitanos y gitanas que apreciaban la aportación que la educación les ofrecía. Constatábamos que el desarrollo de la educación o se generalizaba con la intensidad que hubiéramos deseado.

La educación no transforma la sociedad, la persona; pero la educación debe ser un motor de cambio asociado a otros impulsos a nivel social, económico, cultural, político, cognitivo, afectivo,... Esta manera de entender la educación, que en la época de la transición a la democracia tuvo una buena acogida, en algunos ambientes poco a poco iban perdiendo fuerza o como mínimo no era asumida colectivamente. Y constatamos como tomaba fuerza un esquema educativo a favor de la exclusión, homogeneizador, autista a la realidad de los gitanos y gitanas. Paralelamente se expresaba una extrañeza por la falta de resultados.

Asistimos con agrado al nacimiento de un movimiento colectivo de gitanos y gitanas jóvenes que des de el movimiento asociativo gitano trataban de transmitir a su comunidad que la educación es una pieza de impulso de su comunidad, un resorte que facilita la convivencia y también la pervivencia de la identidad gitana. Este grupo también encontró sus resistencias entre la propia comunidad recelosa de los payos, preocupada por resolver problemas inmediatos, celosa de la cultura milenaria que se conserva con los hechos y relaciones del día a día y que poco tiene que ver con la escuela tal y como está planteada.

A finales de los años noventa iniciamos una investigación⁹ sobre algunos aspectos claves de la situación educativa de la comunidad gitana en Cataluña para intentar ahondar sobre cuál era la raíz del problema y cuales podían ser las soluciones. El detonante de la investigación era el fracaso patente de muchos/as adolescentes gitanos que abandonaban los estudios con el paso de primaria a secundaria.

⁹ ALERT, M; HERNÁNDEZ, J; MARZO, A. Gitanos i Educació: Un binomi divergent? Fundació Bofill Barcelona 1997. Con la colaboración de Joan Costa.

Vamos a exponer en este artículo algunos de los resultados de esta investigación haciendo hincapié en la formación del colectivo de jóvenes y adultos.

Primeramente, haremos un breve recorrido respecto a los antecedentes. Luego expondremos algunos datos cualitativos de la investigación y finalmente aportaremos algunas de las conclusiones a las que llegamos.

Gitanos y educación: una trayectoria discontinua?

Desde comienzos del siglo XX tenemos noticia de la relación de los gitanos con la escuela (Liegeois, J.P., 1989)¹⁰. Aun así en el siglo XXI, los gitanos continúan siendo, en ocasiones, unos extraños en esta institución. Tenemos constancia que los gitanos han conocido la educación formal y han participado en algunas actividades educativas pero por qué no se ha producido encuentro normalizado entre el binomio: gitanos y escuela?

La respuesta hay que buscarla en el análisis de la relación entre esta minoría y el conjunto de la sociedad. Después de 200 años no se han dado unos resultados satisfactorios, ni han conducido a unas actuaciones que resuelvan definitivamente el problema.

Estamos hablando, pues, de una comunidad que ha mantenido una identidad, a pesar de la presión incesante de la sociedad mayoritaria. Hablamos de una tensión histórica que ha vivido situaciones de conflictividad pero también intercambios muy valiosos. Este contexto es el que define la relación de los gitanos con la educación, ya que esta siempre se recibe como algo que propone la sociedad mayoritaria, paga, y, por tanto, es externa a la propia comunidad.

En el siglo XIX, George Borrow¹¹ ya nos da noticia de esta relación. Nos explicaba que durante la primera mitad del siglo, cuando las leyes contra los gitanos se suavizaban y se producía una cierta senderización, algunos gitanos empiezan a aprender a leer y escribir, obteniendo más o menos los mismos resultados que los no gitanos de su mismo nivel social. Nos dice que entonces, uno de cada cuatro hombres gitanos sabe leer y escribir. Las mujeres son un caso a parte, ellas no tienen ningún acceso a la escolarización, pero el mismo Borrow reconoce que entre las mujeres no gitanas la situación no es muy diferente.

El dilema que se plantea está claro desde el principio, la escuela significa el abandono de la identidad gitana? En muchos casos la respuesta es, evidentemente, afirmativa. Por tanto, pervive el recelo hacia la escuela. En palabras de Borrow, el gitano que accede a la escuela quiere disfrutar de los beneficios que le da la posibilidad de participar en la sociedad pero siempre que no suponga el abandono de alguna parte de su gitanismo.

Para un campesino o un obrero de los siglos pasados, la escuela no les planteaba este dilema moral, al contrario: para las clases trabajadoras la educación tenía un sentido de conquista social, hasta de liberación. Pero el gitano instruido ha sido visto por su comunidad como un desclasado, como una persona que se parece más a los payos.

¹⁰ LIÉGEOIS, J.P.: La escolarización de los niños gitanos y viajeros. Informe de síntesis Comisión de las Comunidades Europeas. Bruselas, 1987.

¹¹ BORROW, G. La Biblia en España. Alianza. Madrid, 1983.

Diríamos que durante la primera mitad del siglo XX, parecía que los gitanos formasen parte de la geografía cultural: se reconoce su aportación en el cante o el baile; su lengua, a pesar de estar en desaparición, influye en el catalán o el castellano con importantes aportaciones, se valoran algunos oficios gitanos en las tareas agrícolas: canastero, herreros, caldereros, esquiladores,... Pero todo esto lo hacen porque son así, porque ellos lo saben hacer. Sus actuaciones permanecen invisibles en el mundo de lo escolar.

El cambio substancial viene con la época del desarrollismo. Como explica el informe de GIEM (1976)¹², los gitanos se ven impelidos de establecerse en las periferias de las grandes ciudades. Sus oficios tradicionales son cada vez más improductivos y la vida en el campo se hace imposible. El análisis social de esta situación ha sido bien descrito en algunos estudios de Teresa San Román¹³ o testimoniado por diferentes autores como Juan de Dios Ramírez.

Qué pasa con la educación? Los lugares donde se produce el establecimiento de los gitanos son pozos *de incultura*. Esta es la primera apreciación de las conciencias más despiertas, les hace daño ver que en un barrio el 80% o más de personas son analfabetas, que pocas personas de una comunidad tienen los estudios primarios, y que ninguno de ellos tiene estudios medios o superiores.

Un caso un poco diferente es el de las comunidades gitanas que ya vivían tradicionalmente en algunas villas o zonas de Cataluña: los gitanos de Gràcia o del barrio de Sant Antoni en Barcelona, los de Mataró, los de Girona, los de Tortosa,... En estos casos no hay una preocupación por la problemática educativa: ya están integrados, no son necesarias medidas educativas específicas.

La educación se plantea exclusivamente, por tanto, como un elemento de integración. En el fondo no deja de ser el mismo problema que ya planteaba Borrow, con unas coordenadas muy diferentes. En los extremos tenemos las dos caras de la misma política educativa: el intervencionismo impositivo y la indiferencia.

Desde cada lado de la barrera los gitanos se muestran distantes y se mal fían de la educación de los payos, y los payos no entienden por qué no se interesan los gitanos por los beneficios de la educación.

Como respuesta a la discriminación educativa que viven los gitanos, se iniciaron experiencias en barrios marginales con población mayoritariamente gitana ya desde los años 60. Así nacen escuelas con un objetivo integrador a corto plazo. Hay una comunidad excesivamente alejada, irreducible desde el punto de vista educativo, y se deben establecer unos dispositivos específicos que permitan la posterior integración en el sistema educativo general.

¹² EQUIPO GIEMS. Gitanos al encuentro de la ciudad: del chalaneo al peonaje. Cuadernos para el diálogo. Madrid.1976

¹³ SAN ROMÁN, T.: Gitanos de Madrid y Barcelona. Ensayos sobre aculturación y etnicidad. UAB; Publicaciones de Antropología Cultural. Bellaterra, 1984; SAN ROMÁN, T.: Vecinos gitanos. Akal Editor. Madrid, 1976.; RAMÍREZ HEREDIA,J.D. Nosotros los Gitanos Ediciones 29. Barcelona 1983

Francesc Botey¹⁴ nos aportó una valiosa reflexión en este sentido. El apostaba porque la escuela fuese, en primer lugar, una escuela gitana y que a partir de ahí se plantee la posibilidad de una escuela integrada.

Algunos dicen que los gitanos tienen una cultura propia y que la educación no puede estar al margen de ella. Por tanto, hace falta una educación a medida, en sus parámetros, desde sus reglas del juego. Otros argumentan que la perspectiva ineludible de la escuela especial es perpetuarse, de manera que no se produzca nunca el tránsito hacia la educación de todos y por tanto, es un nuevo mecanismo de exclusión. Esta vía propone la integración de los gitanos en el sistema ordinario.

Desde el planteamiento asimilacionista vigente de manera casi exclusiva en un primer momento, hasta el planteamiento de los años 60, podemos ver una situación que tiene elementos estables y que se mueve entre dos polos que hacen la situación especialmente irresoluble: unos gitanos no están especialmente interesados en la educación que ofrece la sociedad, y una sociedad no tiene la preocupación que los gitanos tengan una formación.

Lo que sí resulta irreversible es que a partir de este momento los gitanos inician de forma mayoritaria sus itinerarios en las instituciones educativas, con más o menos convicción, por decisión propia o por la presión social que se ejerce sobre ellos.

La participación de niños y niñas en la escuela, el panorama de jóvenes y adultos continúa siendo peculiar. Sigue siendo importante el nivel de absentismo en la etapa infantil, el paso de primaria a secundaria es un tránsito en el que surgen muchas dificultades, la formación profesional, la educación permanente siguen siendo para una minoría. Dónde radica el problema y como conseguir que la educación sea un instrumento al servicio del desarrollo de la comunidad gitana y, de esta manera, también del conjunto de la sociedad?

Después de este análisis general vamos a ofrecer algunos de los datos de la investigación realizada. Nos basamos en las entrevistas realizadas con más de 80 personas de una muestra de diferentes sectores, edades y estamentos.

Sobre las funciones y papel de la educación

Una de las preguntas que nos hicimos era cual era la función atribuida a la educación por parte de los gitanos y gitanas y de las personas que estaban cercanas a ellos.

Existen un conjunto de funciones interrelacionadas que constituyen un complejo entramado entre escuela y sociedad. Cada uno reconoce las funciones de la escuela desde una perspectiva diferenciada y, en definitiva, la representación global es necesariamente compleja. Estas funciones van desde el desarrollo de las capacidades individuales hasta la adquisición de valores colectivos, desde la ocupación prioritaria de los niños/as y jóvenes hasta la delegación de la responsabilidad por parte de la familia y el entorno más cercano, desde disfrutar de las posibilidades en la etapa infantil y juvenil hasta la preparación para el mundo del trabajo y la vida social y cultural.

¹⁴ BOTEY, F. El gitano, una cultura folk a casa nostra. Ed. Nova Terra. Barcelona, 1970.

La escuela ofrece conocimientos instrumentales, pero se quiere que sea herramienta de prevención de problemas respecto a la salud, que prepare para el mundo laboral, que desarrolle la creatividad, que forme sobre el buen comportamiento del ciudadano, que compense las desigualdades sociales, ... Cada vez se pretende una escolarización que contemple mayor número de aspectos de la vida de los niños y jóvenes.

Es, quizá, este carácter preponderante y casi hegemónico de la educación escolar el que las gitanas y los gitanos están poniendo en cuestión con su práctica y también, tímidamente, con sus palabras.

Podríamos decir que en general la educación abre una triple perspectiva: conseguir una titulación, abrir las posibilidades de conseguir un futuro respetable y una buena socialización.

Entre los gitanos y gitanas encontramos dos posicionamientos: una opción de convencimiento, posiblemente más minoritaria, y otra más circunstancial.

En este segundo caso, la participación en la escuela se da por los beneficios directos que pueden tener (PIRMI, comedor gratuito, ayudas y prestaciones sociales,...) ir a la escuela es una manera de contentar *la sociedad paya* que les supone el acceso a determinadas ayudas.

"Yo te daré mi opinión sobre qué creo que es lo que piensan y como viven. De entrada, pienso que en muchos momentos lo viven como una imposición por parte de los Servicios Sociales y de todos los servicios educativos. Hay un sector que está en peores condiciones sociales de la etnia gitana que lo viven como una condición para acceder a otros posibles beneficios, y no valoran la escolarización como un elemento imprescindible para su vida cotidiana, y por tanto, si lo hacen es para acceder a estas ayudas (PIRMI, becas, ...)"
(Educador Social de Primaria)

La escolarización no se produce en ocasiones por el propio convencimiento sino por un *pacto* que algunos gitanos perciben como una concesión. Es una condición arbitraria por parte de los payos que ellos respetan siempre y cuando los estudiantes se encuentren a gusto en la escuela, pero cuando están en desagrado, la lógica se vuelve inaceptable.

También la escuela es la de custodia de los menores, que reciben las atenciones que la familia no les puede dar por falta de recursos, de tiempo,...

"Estoy contento de verdad, mis niños están todos en su clase, recogidos".
(hombre gitano)

"Antes yo llegaba aquí y tenía a los cinco críos, que no comían ni nada bien, ni al colegio; pues ahora no, ahora están recogidos en el colegio, comen sus comidas a sus horas, y todo bien, y está mejor".
(mujer gitana)

También se reconoce función instrumental. La escuela sirve para que aprendan a leer y a escribir:

"Lo veía como muy necesario el colegio [su madre], por eso nos ha achuchado tanto a todos, tanto a mí como a mis hermanos y mis hermanas. En ciertas situaciones se ha visto mal porque no ha podido leer, porque ella sabe leer letra escrita a máquina; ahora como le pongas letra escrita a puño u otra letra que no sea con la que ella aprendió se hace un lío terrible. Pero sí, siempre ha visto como muy necesario el tema de la formación; de aprender, aprender, aprender. ¡Ya que yo no he podido!, esa es su frase; pues que vosotros sepáis". (Joven gitana)

"Valoran que es útil saber leer y escribir, y también los conocimientos de matemáticas, también los valoran; en cambio otro tipo de conocimientos que se transmiten en la escuela, como las habilidades sociales, el conocimiento del medio, etc. no los valoran. No valoran la escuela ya en el mismo acto de ir a la escuela, muchas veces relativizan el valor que se da a la escuela como un valor absoluto". (Directora de una escuela)

Ya hemos visto que desde hace muchas décadas, muchos gitanos/as han aprendido a leer y escribir; sobretodo a leer. Pero este aprendizaje no adquiere la relevancia de otros aprendizajes potenciados por la comunidad. Se da una repartición de funciones que es bastante rígida: ni la escuela enseña lo que se aprende en la familia, ni la familia enseña lo que se aprende en la escuela. Un claro ejemplo es la enseñanza del caló en la escuela, que ha sido, en algunos casos vetado por los mismos gitanos y que no ha sido ni es una materia que la escuela pretenda abordar.

En los últimos años se han producido otras situaciones que permiten entrever una cierta permeabilidad entre estos dos mundos. Por una parte, algunos gitanos han empezado a ser educadores en un contexto extra-familiar, más cercano al contexto escolar, y eso ha permitido abordar materia clásicamente reconocidas como más gitanas: música, danza, caló,... Una gitana nos explica lo que hacen sus hijos en el esplai gitano al que asisten

"Van al caló, a la música, (¡a todo eso! están obsesionados porque mira: tienen amigos, están junticos, se quieren, y mira, les da mucho bien" . (mujer gitana)

A la escuela se le reconoce el papel de acercamiento y de mejora de la relación con los payos. Por ejemplo para conducir un automóvil no es necesario saber leer ni escribir, pero el carné de conducir es necesario y en función de esto no muestran pereza en iniciar el aprendizaje de la lectoescritura.

También se atribuye a la escuela la función de socialización. Ven interesante que sus niñas y niños (quizá éstos más que las niñas) se relacionen con otras personas de su entorno. La tendencia de los gitanos no es juntarse sobre sí mismos y ser autosuficientes. Ellos viven de tareas que se desarrollan necesariamente en contacto con otros payos: comercio, espectáculos, servicios,... Por tanto, es necesario conocer a los payos del entorno y saber relacionarse, aunque se tenga muy clara la diferencia entre unos y otros. Esta es una función que puede cumplir la escuela, pero también se realiza en el "mercadillo" donde venden ropa las madres o padres, o en la calle al lado de casa,...

"Antes cuando no tenían lo del tiempo libre se llevaban los niños al mercado, a buscar chatarra, se llevaba los niños a donde encartara, (...) y cuando se montó el esplai les dije: deja a los niños en el esplai, deja a los niños que vayan a la escuela, porque si dejaba a los niños en el parque los niños en vez de jugar se comían el parque(...) y han aprendido a compartir, a jugar a pelota, ..." (Educador gitano)

Pero respecto a esta función piensan que puede entrañar *sus peligros*. El niño o la niña puede que aún no sepa defenderse o no se relaciona bastante bien y sale desfavorecido/a en la relación con los otros compañeros/as no gitanos/as. Por eso, se da el caso de padres que van a la hora del patio y vigilan desde la puerta de la escuela cómo se comporta su hijo/a y cómo es su relación con los demás.

El papel de la escuela que hemos descrito hasta ahora hace que la presión que ejerce desde la familia sobre la niña o el niño gitano para que vaya cada día a la escuela sea pequeña.

"Pienso que se le da muy poco valor a la escuela, cada vez se acepta más que se tiene que ir, tú los matriculas, tú los vas llevando, pero cuando el niño dice: hoy no voy, es hoy no voy y tú no puedes explicarle y darle una argumentación, es como funcionamos los gitanos: el niño desde bien pequeñito decide, tiene poder de decisión y hoy no me lavo porque no quiero y hoy no voy al cole porque no quiero o mama me duele la barriga y tú sabes que está mintiendo cierto pero dices: pobrecillo hace mucho frío, o le duele la barriga, no lo llevo. No es falta de pautas de conducta, el gitano tiene sus propias pautas de conducta, y entonces es lo que tú te admities porque es tu cultura." (Trabajadora Familiar gitana)

Incluso se defiende al niño/a delante de la presión externa:

"Sí que hay un pacto entre la familia: el padre que pasa, la madre que va de buena, y el niño que no quiere ir, vas a hacerle una visita por el absentismo: qué pasa que tu niño hace una semana que no va a la escuela?, es que está resfriado, es que tiene anginas, o que le duele el oído, y esto es que hay un pacto entre la familia para protegerlo, para que no vaya" . (Educador Social de Primaria) .

Se trata de una presión externa, a cambio de la cual, el núcleo familiar recibe unos beneficios indirectos que en pocos casos se dejan de dar de manera inmediata cada vez que el niño/a deja de asistir a la escuela, y en muchos casos es importante que el niño/a vaya a gusto, que los beneficios que su participación escolar pueda reportar. Cuando pedimos qué sentido le dan los gitanos/as a la escuela nos dicen:

"Muy poco, estoy hablando en general. Vale antes el hacer palmas (palmas para el día de Ramos), ahora con lo de las palmas no han faltado nada, la escuela es el último reducto que van a mirar. Para que no venga el educador y nos dé la lata pues que vayan a la escuela, pero de valoración muy poca. En este caso la integración no la hemos favorecido, la hemos impuesto y todo lo que es impuesto... aquí falta paralelamente el trabajo educativo de padres, si no estamos construyendo en falso, y las consecuencias las estamos viendo" . (Directora de una escuela) .

Por otra parte, se tiene el convencimiento que la niña o el niño para aprender a leer y a escribir tendrá tiempo y la socialización no necesariamente pasa por la escuela.

Muy diferente es la posición expresada por los no gitanos: los padres y madres presionan a los hijos/as para que sigan la escolaridad. Y eso se da porque ven la formación escolar como un elemento clave a la hora de construirse un futuro respetable, de desarrollar unos conocimientos que les permitan ejercer un oficio, y en función de estos estudios verán como se definen sus posibilidades de promoción. Por tanto, muchos de los padres y madres desean, no sólo que sus hijos/as hagan la Secundaria, sino que sigan con el Bachillerato o la Universidad.

Respecto a la socialización, la escuela no sólo es un elemento clave, sino que cada vez se le pide más: que permita una mejor relación con el entorno, que dé conocimientos y permita relacionarse con aspectos muy diversos de la vida, (desde aspectos actitudinales hasta los conocimientos que, tradicionalmente, eran reservados a la familia, como por ejemplo la explicación de cómo nacen los niños),... La delegación de responsabilidades es grande y probablemente cada vez tiene a serlo en gran medida.

"No lo sé, porque en este tema se ha cambiado mucho. Yo la opinión que tengo es que cada día se educa peor a los niños, y los gitanos son diferentes en eso, cada vez hay menos responsabilidad, se delega más en la televisión, en las actividades,... hay menos relaciones en las familias con los hijos en general" .
(Educativa Social)

Aunque la situación general es la que nos describe una Trabajadora Familiar gitana con esta afirmación:

La escuela es un elemento que no lo tenemos incorporado en la cultura gitana, es externo, no lo hemos asimilado, y ahora lo que pasa es que para acceder a ciertos sitios, incluso para ir a hacerte el carné, necesitas un poco de saber leer y escribir, pero cuesta porque no lo tenemos asimilado" .

También hay gitanos y gitanas que ven en la escuela un recurso de promoción. Estos gitanos y gitanas, a veces, suponen un nuevo modelo de relación con el entorno que también es valorado si continúa respetando la propia cultura. Y, al mismo tiempo, son una alternativa de futuro para una comunidad que busca su lugar dentro de la sociedad y que cada vez tiene más limitadas las alternativas propias de su tradición.

Sobre la familia, el entorno social y la escuela

Hemos visto en el apartado anterior que para una buena parte de los gitanos existe una focalización de las funciones de la escuela que provoca una disociación entre la educación genérica como persona y como gitano/a, y lo que se da en la escuela, que no deja de ser un complemento más pero no es algo imprescindible. Un joven gitano con estudios superiores acabados nos lo explica así:

"Muchas veces cometemos una equivocación, creo yo, que es pensar que el gitano o la gitana, por el hecho que haya estudiado o vaya a la Universidad, es

*mejor que el resto (...), es una equivocación. No hay mucha diferencia, sólo que yo entiendo más de periodismo y aquel hombre entiende de si el plomo vale a veinte duros, o es mejor la hojalata para venderla, ... cada uno sabe de lo que ha estudiado o ha practicado, y no por el hecho de ir a la Universidad tú te haces como persona mejor, ayuda, pero yo creo que no...
Es para desmitificar todo el hecho de los estudios, yo no creo que sea la panacea, que una persona por el hecho de tirarse cinco años en la Universidad va a salir siendo muy buena persona y va a ser un fiero en lo que haga, y en el trato personal va a ser el mejor".*

Como vemos hay contenidos que no se aprenden en la escuela, especialmente aquellos que definen lo más nuclear: el ser gitano; *todo viene de la familia* como dicen ellos. Aunque han aprendido cosas de la escuela, sus habilidades para enfrentarse a las situaciones más complejas de la vida han sido aprendidas fuera de la escuela y eso es un orgullo.

*"Yo sé las cuatro reglas, escribir y leer... pero si tengo que hablar con el Rey lo hago, si me tengo que poner me pongo, porque yo he pasado mucha hambre" .
(Adulto gitano) .*

Y eso se aprende, no a través de un proceso de educación formal, sino por la propia experiencia, para la convivencia con el propio entorno, que no es el de la escuela.

Por tanto, aunque puedan tener una cierta comunicación entre la escuela y el entorno social en el que viven los gitanos y las gitanas, de hecho, existe una separación de principio que hace que hablemos de dos educaciones: la que permite ser gitano y la que da la escuela.

Si se trata de escoger, está claro que para los gitanos se valora como prioritaria la primera. Es más vigilan para que no se pierda esta cualidad personal. Entre ellos está visto negativamente que cualquier miembro se *apaye*, se convierta en un payo. La posibilidad de *apayamiento* se ve potenciada por la educación escolar en algunas ocasiones, y requiere unos mecanismos de compensación para no perder esta identidad, como nos explica esta mujer gitana:

"Te vas relacionando con gitanos, con gitanas, de más, de menos nivel, da igual, y te das cuenta que el tema académico no tiene nada que ver con el tema del coco, porque muchas veces los que son universitarios o han hecho ya un master, o se han doctorado, todo esto que tú comentabas de que hay que ser más plurales, etc., se cierran para demostrar por una parte a los gitanos de que son tan gitanos o más como antes, y por otra parte a los payos decirles: no me voy a apayar, soy un gitano, no lo ves?."

"Hay un sector de población gitana que hacen de duros, incluso de payos también los hay, que tienen muy claro que tener a sus hijos en la escuela es tener influencias payas porque no están aprendiendo cosas de gitanos, me refiero a esta gente que dice que son gitanos de pata negra, pero en realidad desconocen lo que es la cultura gitana. Se entiende que en la escuela se está aprendiendo y el niño está mamando cultura paya y esto no puede ser. Entonces hay que sacarlo a una edad, cuando sepa contar un poquito ya ha aprendido bastante y hay que irlo sacando y dedicándose al mundo que le va a dar de comer el día de mañana, que es el mundo del mercadillo. Esto es lo

que hacen, lo que pasa es que nadie te lo dice, esto lo aprendes tú después de estar muchos años trabajando la historia del absentismo. En cambio hay otros que sí que quieren que sus niños estudien y vayan a la escuela, y cuando no van los castigan." (Educador Social de Primaria) .

La disociación, aunque no se manifiesta de manera explícita, marca de manera definitiva la relación entre escuela y familia y entorno de la comunidad gitana. Se toman medidas para conseguir mitigar el efecto de la escuela en detrimento de la educación gitana; una de éstas sería la **tendencia del agrupamiento en la misma escuela que otros gitanos**. Y esto, a la vez que los preserva del proceso que atenta contra su identidad también potencia una dinámica de polarización de los centros educativos que hace que la educación que reciben esté estigmatizada y condicionada, hecho que provoca que el nivel educativo promedio de estas escuelas sea inferior al que tienen los/las alumnos/as en otras escuelas del entorno.

Una segunda estrategia es la **poca implicación del entorno familiar en la escuela**. No participan en las reuniones, ni en las fiestas, ni en las actividades de la Asociación de la escuela,...Con esto marcan una distancia y delegan en los responsables de la escuela. Esto es visto desde el centro como un desafío del orden interno que potencia el distanciamiento. Por último, vemos que **la familia no piensa que se tenga que hacer un seguimiento de lo que se hace en la escuela**, considera que eso es responsabilidad de los profesores.

"- Tu padre no se había dado cuenta antes de que tú (con 10 años) no sabías leer ni escribir? (entrevistadora)

Nunca, no. Porque en aquella época se decía: bueno, ya aprenderá. Como ya iba a la escuela... (Profesor gitano)

La relación familia-escuela se suele dar cuando surgen problemas en la escuela, en pocas ocasiones en términos positivos.

"Cuando la relación escuela-familia sea más en términos positivos, no sólo para decirles: es que no vienes, es que no paga, porque lógicamente estamos dificultando la relación. Si intentamos darle la vuelta y lo planteamos desde términos positivos seguro que irá mejor. Se están haciendo esfuerzos que están dando resultados positivos". (Educador Social)

También encontramos un punto de inflexión, de acercamiento de los gitanos a la escuela. Algunos gitanos son conscientes de los cambios que se están produciendo a nivel laboral, social y cultural y del papel que la educación puede jugar en la reequilibración de la situación en la que viven los gitanos. Un ejemplo nos lo daría este profesor gitano que nos dice:

"Yo me he dedicado mucho a mi propia formación y creo que ahora estoy en un buen momento para proyectar esa formación que he recibido al mundo de los míos" .

La escuela reclama a los gitanos que se adapten a las normas como lo hacen los otros alumnos y los gitanos ven excesivas exigencias y critican la poca flexibilidad dentro de la organización escolar.

En todo caso, hemos de pensar que hay diferentes tipos de familias y no todas tienen el mismo posicionamiento frente a la escuela. La situación socioeconómica y el tipo de entorno social y cultural hacen que los padres tengan actitudes diferentes. Hay familias que tienen una actitud conflictiva con la escuela y eso distorsiona el proceso de escolarización, otros ven natural que sus hijos vayan a la escuela y, por tanto, siguen una escolaridad en un tono de normalidad.

Los estímulos externos para favorecer la escolarización, como ahora el salario del PIRMI o otros, condiciona a las personas y las impulsa a una cierta obligación pero no llega a despertarles una conciencia propia.

De hecho, el mundo de los gitanos y de las gitanas se restringe a un entorno reducido por sus posibilidades y por la falta de recursos. Cuando este entorno se hace más amplio se ven nuevas opciones y se valora más lo que puede dar la escuela. Esta es una tendencia cada vez más significativa entre los jóvenes.

Sobre la educación de jóvenes y adultos

La entrada de jóvenes y adultos en actividades educativas se va produciendo cada vez con mayor extensión pero hay un conjunto de la población que todavía las considera como algo lejano.

“Ahora las ofertas son de un estilo en que lógicamente la familia gitana no va a participar, estamos hablando de charlas en el centro cívico, de cosas que no forman parte de la dinámica de funcionamiento de la familia gitana”.
(Educador de Primaria).

Eso no significa que no les parezcan interesantes o que no las valoren, pero no por su contenido educativo sino por otros motivos como el de disfrutar de la propia actividad, encontrarse con los amigos, pasar el rato, la curiosidad,...

“Van al caló, a la música... a todo eso!, están obsesionados porque mira: tienen amigos, están juntitos, se quieren, y mira, les da mucho bien”. (Hombre gitano).

En principio son actividades que no se valoran como necesarias pero puede que por este motivo cuando se dan con una cierta continuidad los gitanos valoran los resultados, seguramente porque no hay unas expectativas previas respecto a éstas.

Las actividades de la educación de adultos tradicionalmente no estaban incluidas en el esquema propio de las actividades que ha de desarrollar un adulto, inscribirse en cursos de formación si no es para realizar un aprendizaje puntual y muy funcional (como la lectura orientada a la obtención del carné de conducir). Cuando participan lo hacen por motivos indirectos: las obligaciones pactadas para la concesión de la paga del PIRMI (renta mínima de inserción), encontrarse con los compañeros o compañeras y salir de casa, hacer un curso

ocupacional del que esperan obtener un beneficio, independiente del aprendizaje, que puedan recibir, atender al requerimiento de una persona de prestigio, ya sea payo o gitano, que los aconseja seguir estas actividades,... Esto no quiere decir que cuando participen algunos no se encuentren a gusto y descubran posibilidades de aprendizaje que valoran como positivas. Ahora bien, siempre son positivas respecto a su desarrollo en el entorno payo, no está claro que lo que puedan aprender tenga una utilidad directa dentro de su entorno gitano y en algunos casos puede llegar a ser una dificultad.

La educación de adultos, en algunos casos, es la continuidad de una escolaridad inacabada que no ha conseguido los objetivos que se pretendía y que algunos jóvenes continúan más por inercia que por convencimiento. En el caso de los adultos es diferente. Cuando asisten a los centros es por obligación (por ejemplo: PIRMI) o porque hay una voluntad de mejora. Este segundo caso se da cuando se asume una perspectiva de futuro más allá de los papeles tradicionales.

"Creo que habría dos versiones: a la Escuela de Adultos vienen cada vez más por las personas necesitadas, que están acogidas a una medida de PIRMI. Son personas con problemas de hábitos de asistencia, de participación, de relación, .. el hecho de la obligación es un factor negativo. Después hay otro colectivo que es minoritario, que en ocasiones había sido mayoritario pero ahora es minoritario, que son los gitanos que vienen porque realmente quieren cambiar su realidad, aumentar su nivel, . .." (Profesora de una Escuela de Adultos)

Ah Venían forzados? (Entrevistadora)

El primer contacto sí, si no les fueran a dar el PIRMI seguramente no hubieran venido. (Profesor de una Escuela de Adultos)

Pero hay quien luego le coge el gusto y... cobra pero va por gusto. (Maestra de una Escuela de Adultos)

Por iniciativa propia de ir a la escuela no. (Maestro de una Escuela de Adultos).

Respecto a educación de adultos, aún se da otra situación en que se crea un vínculo de cordialidad entre la institución que hace la oferta educativa y estos jóvenes y adultos que asisten; entonces, la participación en las actividades es incorporada como una práctica común que facilita a estas personas estar fuera de casa, aprender otras cosas en un ambiente cordial y les facilita el establecimiento de nuevas relaciones interpersonales.

"Y en la Escuela de Adultos estaban como obligados a ir, había el grupo de los que venían por obligación, y luego un grupo que ya se había acostumbrado a ir y era como algo que le servía de desfogue, (...), y entonces le habían cogido gusto a aprender y, a parte, a salir de casa. A los que les gustaba aprender le habían encontrado como una necesidad de (aprender), pero a parte de esta necesidad de aprender tenían también la otra necesidad de salir de casa y relacionarse". (Maestra de una Escuela de Adultos)

Para concluir

La relación entre gitanos y educación está llena de ambivalencias y vacilaciones, es un proceso de encuentro que justo acaba de empezar y aún se presentan gran cantidad de problemas no resueltos.

En definitiva, el estudio realizado nos conduce a formular una propuesta sobre una base con las siguientes premisas:

- La situación de los gitanos no es homogénea. Hay una complejidad de aspectos que se interrelacionan y hay que considerar cada caso de manera específica. Aspectos como la lengua, las expresiones culturales, los referentes concretos,... pueden ser muy diversos en cada grupo de gitanos.
- Es necesario conseguir una escuela donde los gitanos/as participen plenamente, no sólo en los aspectos académicos, sino también en las actividades, en la asociación de padres y madres, en la toma de decisiones,...
- Se entiende que el primer acercamiento de los gitanos a la escuela sea un acercamiento sin euforia, con prevención, ya que hay una historia reciente de distanciamiento. La llegada no se puede hacer por la vía de la imposición o la obligatoriedad . Existen herramientas pedagógicas y sociales que pueden despertar un interés de las personas hacia la escuela y la educación en general. Es necesario diseñar un proceso de formación con resultados efectivos.
- Piden una especial atención en los momentos de transición. El primero sería el de entrar en la escuela, después vendría el paso a la secundaria y finalmente algunas actividades de educación permanente. Toda transición implica riesgos e incertidumbres pero en el caso de las gitanas y los gitanos hemos de tener en cuenta que los marcos culturales de referencia son diferentes de la mayoría, y en estos momentos de cambio tienen un papel más destacado los modelos que son considerados más cercanos a la identidad con que toda persona o grupo se identifica. Sin esta especial atención los problemas que se plantean quedan sin resolver y se da paso a la ruptura parcial o definitiva.
- No todo lo necesario que aprenda una persona pasa por la escuela, es necesario que ésta respete los espacios propios, el territorio de intimidad al que cada grupo tiene derecho. Es necesario que la escuela establezca puentes de comunicación con estos espacios para que no lleguen a ser un polo de signo contrario y se repelan.
- Probablemente la mejor forma de empezar a actuar es, por esas cuestiones en que la comunidad gitana reconoce beneficios inmediatos, pero desde aquí hay que ponerles al alcance el reconocimiento de otros beneficios que también derivan de la educación formal. La vía de trabajo es el refuerzo de las relaciones positivas .

- Las gitanas y los gitanos han de reconocer que conseguir una educación valiosa requiere un esfuerzo. No sirve para nada aprender una actitud de victimismo, aunque sí ayuda el convencimiento que tomar una actitud de falta de implicación provoca, como dice un entrevistado *"que nos vayamos a morir todos en la cuneta"*.
- Un joven gitano lo decía: *"una cultura sola en la escuela no vale para nada"*, pero la fuerza para que se haga valer, la riqueza de diversidad cultural ha de salir de los propios gitanos.
- Hay que encontrar lenguajes comunes. Parte del divorcio existente se da por la falta o deficiencia en la comunicación. Este ha de ser un campo de trabajo prioritario y se empieza por reconocer el valor que tiene la cultura y el espacio de cada comunidad, después hay que seguir por el trabajo de las actitudes y posicionamientos. En este proceso de entendimiento, una pieza clave serían los mediadores/as gitanos/as, esas personas que actuaran de puente.
- La mujer gitana tiene una situación específica y muy importante en referencia a la educación de los hijos y otros aspectos propios de su cultura. En primer lugar, juega un papel decisivo dentro del núcleo familiar, estructura por excelencia primordial en la comunidad gitana. En segundo lugar, sufre gran cantidad de contradicciones y limitaciones del entorno cuando quiere probar nuevas salidas profesionales, hecho que conduce a muchas gitanas a situaciones de conflicto pero, seguramente, con muchas probabilidades de cambios desde dentro que a la larga resultarían muy valiosos para ellas y su comunidad.
- Su distanciamiento respecto la escuela, hace que la situación actual no se viva con un sentimiento de descontento generalizado. A veces se manifiesta más incomodidad con esta situación por parte de los payos que no de los gitanos. Que el distanciamiento no resulte incómodo puede ser positivo si la distancia entre escuela y gitanos se acorta, la escuela ofrece algo que les satisfaga y ellos participen en la construcción de la escuela de todos. Sin esta escuela se continuará dando la dinámica que hemos descrito: la ruptura y el fracaso antes de empezar el período de escolarización obligatoria.
- Son dos partes las implicadas y nada no se puede resolver si ambas no se sientan en la misma mesa y se plantean la situación. Tenemos un problema de diálogo que hace que se reúna por una parte los responsables de la educación a nuestra sociedad y otros agentes sociales, y por parte de los gitanos se puede contar con un importante movimiento asociativo, y también hay personas destacadas con un criterio que podrían ofrecer una interlocución válida.

Por todo ello urge la elaboración y el desarrollo de un **plan general de promoción de la educación** como una herramienta de futuro para la comunidad gitana. Un plan que llegue a los pueblos, a los barrios, a las familias, no como una imposición sino como opción de desarrollo con continuidad de lo que son y lo que quieren ser. Tiene que ser asumido por

los gitanos y los payos como válido y como merecedor del esfuerzo que la mayor parte de los ciudadanos/as dedicamos a la educación de nuestros hijos/as y a la nuestra propia.

Posiblemente dar respuesta a las necesidades educativas de esta minoría nos hará también replantear aspectos de la mayoría; es una dificultad y a la vez una posibilidad enriquecedora.

Es necesario preguntarse **qué opinión** tiene la familia de la escuela. Hay prevenciones, poco interés, falta de definición de objetivos alentadores,... Desde el entorno comunitario se pueden iniciar actuaciones que permitan una visión de la escolaridad más alentadora, más cercana. Grupos de trabajo con las familias, servicios de asesoramiento, sesiones informativas, presentación de los proyectos educativos de su comunidad y de los resultados obtenidos, trabajo de los educadores familiares,... Todo eso es necesario hacerlo en un lugar cercano a las familias, con un ambiente acogedor y en un lenguaje común, que puede propiciar la figura de un mediador o mediadora gitano/a. Y mucho mejor si es trabajador/a social o maestro/a gitano/a.

Pero es necesario también como el entorno no gitano ve la escolarización de estos niños/as. Evitar que se produzca la polarización significa hacer ver a las escuelas, a los padres, al entorno social no gitano, que si la distribución de los niños se hace de manera correcta, si se ponen las condiciones para una buena escolaridad, si se ponen las bases para una educación de calidad,...la diversidad es una posibilidad enriquecedora.

Es importante analizar cuando se produce una escolarización provechosa y en que circunstancias se da absentismo. Hay que ver como se hace este proceso de transición, cuál es el seguimiento de las familias, cómo se hace el proceso de adaptación. Seguramente habrá que hacer planes individuales para cada familia. Es necesaria la implicación de la de la comunidad, que pise la escuela, que pueda decir su opinión sin tensiones ni exigencias irresolubles.

Hay que definir para qué. Qué se espera que consigan cada curso, qué actividades o relaciones se consideran más interesantes. Y eso significa un proceso de tutoría, de reuniones con los padres, de canales para expresar las posiciones o dudas, de propuestas de refuerzo desde el entorno familiar o comunitario. Hay que llegar a establecer las bases de un proyecto educativo compartido.

Pero la escuela también necesita que se planteen **qué contenidos** hay que abordar para que se reconozcan. Estamos hablando del abordaje específico que hace cada centro. Tenemos materiales, propuestas didácticas, experiencias educativas que durante veinte años se han experimentado y que habría que dar a conocer a los educadores, a los padres, a las personas sensibilizadas por el mundo educativo. Hay que trabajar aspectos como la historia, la organización social, las creencias, la música, la danza, la lengua,... también desde la perspectiva gitana, y por eso es necesario que esta se conozca por parte de los educadores, de los otros padres... Pueden jugar en este tema las personas con experiencia de trabajo dentro de este campo, ya sean gitanos o no.

Nos parece que ya es el momento de plantear el tema del caló en la escuela. Seguramente en algunos casos aun subsisten las prevenciones por parte de algunos gitanos mayores, y no

se pueden desestimar, pero en muchos casos puede ser una vía de relación con su comunidad a nivel cercano pero también a nivel internacional. En algunos casos puede ser la escuela, en otros una actividad complementaria, pero dejar de lado este aspecto lingüístico es perder parte de su riqueza de grupo.

Esto nos lleva a ver qué materiales utilizamos. Sabemos que los materiales generales olvidan o, incluso, tratan de manera peyorativa el tema gitano. Los centros de recursos tienen que disponer de materiales adecuados, los maestros necesitan una formación específica. La escuela debe estar abierta a las propuestas de las personas de la comunidad sensibles e implicadas. Hay que pensar en materiales utilizando las herramientas disponibles: desde los recursos sociales y culturales del entorno hasta las herramientas telemáticas, por ejemplo.

También es especialmente importante saber qué relaciones serán las que favorecerán una escolaridad provechosa. Y estas se hacen en el aula, pero también en el patio, en las actividades complementarias, en las extraescolares. Todo esto ha de formar parte del proyecto educativo compartido. Se necesita una comunicación fluida entre todos los miembros de la comunidad.

Esto nos plantea también cómo hacerlo. En este campo podemos contar con trabajadores pedagógicos importantes como son los estudios de centro de interés, las adaptaciones organizativas, las técnicas de trabajo, los sistemas de participación,...

Hay que diseñar planes de transición hacia una Enseñanza Secundaria o Superior, y a partir de aquí la inserción al mundo profesional-laboral.

Estamos planteando la escuela en el núcleo de un diálogo intercultural como un eje de relación que establezca unas bases por el pleno desarrollo de las posibilidades de una comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV: La escolarización de los niños gitanos e itinerantes en España. Informe ante la Comisión de las Comunidades Europeas. Madrid, abril de 1989.
- AAVV: Sobre interculturalitat. Fundació SerGi. Girona, 1991.
- ASOCIACIÓN SECRETARIADO GENERAL GITANO: Estudio sociológico: Los gitanos españoles. Instituto de Sociología Aplicada de Madrid, 1978
- BOTEY, F.: El gitano, una cultura folk a casa nostra. Ed. Nova Terra. Barcelona, 1970.
- COLECTIVO AMANI: Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos. Editorial Popular. Madrid, 1994.
- COLECTIVO DE ENSEÑANTES CON GITANOS Y GITANAS (Diversos grupos): La escuela de los niños gitanos. Cuadernos de Pedagogía, nº 156. Barcelona, Febrer de 1987.
- FUNDACIÓ SERVEI GIRONÍ DE PEDAGOGIA SOCIAL: Propostes d'intervenció educativa en el marc del programa Onyar-Est. Girona, 1990.
- GRUPO DE ENSEÑANTES CON GITANOS DE ADARRA: Centros de interés específicos con niños y niñas gitanas. Cuadernos de Adarra, n' 31 Bilbao, 1990.
- LEBLON, B.: Los gitanos de España, el precio y el valor de la diferencia. Ed Gedisa. Barcelona, 1987.

LIÉGEOIS, J.-P.: La escolarización de los niños gitanos y viajeros. Informe de síntesis Comisión de las Comunidades Europeas. Bruselas, 1987.

MARZO, A.: Educació d'Adults a La Perona. Fundació Serveis de Cultura Popular, Experiències de Pedagogia Social. Col.lecció Taleia. Barcelona, 1990.

PROJECTE VISQUEM LA DIVERSITAT: Materials per a una acció educativa intercultural. Fons Català de Cooperació al desenvolupament. Barcelona, octubre de 1995.

SAN ROMÁN, T.: Gitanos de Madrid y Barcelona. Ensayos sobre Aculturación y Etnicidad. UAB; Publicaciones de Antropología Cultural. Bellaterra, 1984.

SAN ROMÁN, T.: La diferència inquietant. Fundació Serveis de Cultura Popular, Editorial Alta Fulla. Barcelona, 1994.

SAN ROMÁN, T.: Vecinos gitanos. Akal Editor. Madrid, 1976.

SEMINARI: La Comunidad Gitana y las Administraciones Públicas. Asociación de Enseñantes con Gitanos. Barcelona, septiembre de 1983.

2.4.6. Publicació 14: Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso

Marzo, A (2009) Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso En *La lectura y la escritura del Mundo de Paulo Freire*. Valencia: Ed. Institut Paulo Freire

Freire nos ofrece un libro de cartas. Un género poco habitual en los trabajos de pedagogía. Y es un texto que tiene gran actualidad y que adopta una forma moderna, precursora hoy que todo lo decimos vía email. La carta nos sitúa en el terreno más cercano a la persona más cuerpo a cuerpo. Muchas personas que cuando nacieron ni siquiera existían los ordenadores personales se esfuerzan en alfabetizarse en esta forma de comunicación para escribir a sus hijos o nietos lejanos, para conocer aquello que es útil, necesario y a veces imprescindible para su ida. Las cartas que se acercan de manera personal al destinatario de manera que permiten al lector conocer el proceso paso a paso.

Pero no son una cartas cualquiera, están llenas de contenido pedagógico y por ello mismo político. En este libro se encarna la conjunción del día a día de la educación con el fin último de ésta de conseguir la transformación de la sociedad y de las personas. La educación cobra sentido en un proceso revolucionario y lo modula, lo profundiza, lo potencia. La educación forma parte de un proceso de cambio colectivo en el que se lucha contra el colonialismo, contra la telaraña en la que nos ha urdido años de sujeción a la metrópoli. La transformación social no es un proceso automático, es un proceso complejo que cobra pleno sentido cuando el pueblo toma las riendas de su destino, cuando la persona sea cual fuere su posición decide contribuir al proceso de transformación.

Las cartas le conceden un protagonismo especial a Amílcar Cabral, el líder de la revolución, no por hacer culto a la personalidad sino por los valores que encarna, que con ser actitudes políticas tienen un gran potencial para la educación. Valores que solo si son los valores del pueblo van a marcar la transformación necesaria que abre puertas a una nueva sociedad.

La experiencia a la que se refiere en el libro parte de la invitación del gobierno revolucionario de Guinea Bissau para desarrollar una alfabetización en el proceso hacia una sociedad socialista. La primera parte del libro nos sitúa en este contexto y la segunda nos ofrece un total de 17 cartas - 4 al equipo pedagógico y 13a Cabral- y por último un postscriptum con un poema, una última carta a Cabral y unas últimas palabras.

En éste libro nos encontramos que situaciones que nos hacen pensar en elementos cotidianos como: un amanecer, una puesta de sol, un niño que pregunta, una anciana que habla de la vida con mayúsculas, una mujer, un hombre que trabajan, que organizan, que disponen el mundo con su esfuerzo compartido, un bosque que resiste la presión de la humanidad desbocada, un río que alberga y difunde la vida, que comunica a los pueblos, una lengua popular que sobrevive,... nos conducen a pensar que o la educación está en el corazón de la sociedad o la educación es una melodía extraña, impuesta.

Educar no es una tarea sencilla que deba ser relegada inconscientemente a la improvisación sin más ni más. La educación tampoco es solo una tarea de los educadores como expertos, como técnicos. La educación es un acto social por naturaleza. El resultado del aprendizaje es una transformación que llega al interior de la persona que aprehende el conocimiento. Es un acto que, de forma irrenunciable, nadie puede hacer en lugar de uno mismo. Pero nadie se educa de otra manera que no sea en relación con el entorno humano, social y natural.

Vamos a tener que abrirnos a la educación con ojos nuevos pero con una mirada profunda, sin renunciar a la sabiduría del pueblo, de las personas de carne y hueso con las que vamos a emprender el viaje hacia la reinvención personal y colectiva del conocimiento. Grandes esfuerzos en educación se perdieron en rituales que no son otra cosa que tecnicismos que esconden la verdadera raíz del acto educativo: transformar las vidas y las condiciones sociales, aportar elementos a una cultura que permita vivir más dignamente, que haga posible aprovechar lo que la tierra ofrece gratuitamente y con generosidad a la humanidad.

Esta nueva mirada es la que Paulo Freire nos describe nítidamente en sus Cartas a Guinea Bissau. Y tiene los fundamentos propios de la lógica popular pero tan complejos como la vida misma. Apostar por esta nueva mirada significa desarrollar una curiosidad sana, natural, necesaria; nos lleva a leer la realidad en profundidad más allá de la lectura ingenua o manipuladora. Quiere decir que esta lectura crítica de la realidad nos permita emanciparnos de las ataduras que tenemos en cada momento de nuestra vida. No sólo aquellas que vienen de una estructura social injusta, manipuladora, colonialista sino también de las que hemos interiorizado casi sin darnos cuenta. La práctica de la libertad no es una necesidad para los educandos, para los marginados, para los que tienen menos recursos. La mirada que descubrimos en las Cartas nos abre a la necesidad de aprehender los contenidos culturales en todas las personas, en todos los grupos o sectores sociales.

Educar, alfabetizar es un acto que todos debemos estar dispuestos a realizar colectivamente. No puede estar aislado de la acción social colectiva. La educación es un acto político como es un acto político el trabajo, la estrategia de cuidado y mejora de la salud, la acción cultural, la manera de plantear las relaciones de vecindad o de ciudadanía por ejemplo. Alfabetizar es arremangarse y trabajar conjuntamente con las personas que desean mejorar la realidad. La alfabetización no se puede reducir a la ejercitación de unas destrezas parciales aisladas de la vida cotidiana. Se alfabetiza cuando se consigue leer con mayor capacidad las relaciones en el entorno próximo, la realidad de la producción y del consumo, los objetos culturales de forma crítica y significativa.

De la lectura de las Cartas aprendemos algunas cosas básicas del día a día de la educación. Sabemos que hablamos de una realidad múltiple, multiforme, compleja; pero a la que podemos acercarnos sin complejos con la legitimidad que confiere el sentirnos todos educandos y educadores, ciudadanas y ciudadanos de pleno derecho. Nadie es más ni menos que ningún otro. Nadie debe pretender estar por encima. Se trata de acordar el paisaje que es útil para todos nosotros. Se trata de negociar cuales son los instrumentos más adecuados para disponernos a ver la realidad: una mirada crítica y respetuosa con respecto a la de las personas, el entorno social y natural, la cultura y los recursos personales y colectivos. Es una mirada con los ojos del intelecto pero también del afecto. Una mirada que apunta a la búsqueda del sentido de la acción personal y colectiva.

Escribir una carta es comunicarse. La carta es también una metáfora de la educación. Dirigir una carta, leerla, contestarla, implica desarrollar una comunicación de tú a tú, no solo una comunicación superficial y con intencionalidad exclusivamente apelativa en favor de los intereses de aquel que tiene la posición de privilegio. Es una comunicación entre iguales reconociendo la identidad de cada uno. Sabiendo que esta identidad es la fuente de conocimientos imprescindibles para el acto educativo. Las personas jóvenes o adultas que trabajan en el campo, en la ciudad, sea cual sea su oficio o su condición, tienen unas manos, una mente, unas actitudes que les pueden contribuir a construir conocimiento útil, democrático, civilizador.

Los textos que vamos a destacar de las Cartas nos van a ofrecer una mirada privilegiada de entender la educación e inseparablemente de practicar la educación. En su armazón vamos a encontrar una aproximación al sentido de la educación, la naturaleza y el papel de los actores, el conocimiento; y, como contenido nuclear del acto educativo, la práctica educativa, las condiciones y los resultados necesarios. En nuestro trabajo vamos a ofrecer primero siete apartados que intentan acercarnos al núcleo del mensaje pedagógico de Paulo Freire en las Cartas. Siete apartados que presentamos con los siguientes títulos:

1. Ni ignorantes, ni ignorados: la sabiduría de la cultura popular
2. Conciencia ingenua frente a conciencia crítica
3. Educación ciudadana
4. Una mirada más allá de la educación paternalista.
5. Una mirada más allá de la educación paternalista.
6. La paciente impaciencia: superar la opresión o la esperanza materialista
7. Apuntes para una metodología emancipadora. Educar aprendiendo, aprender educando.

Después ofrecemos agrupados por temas una selección de textos que nos pueden dar una aproximación directa al pensamiento. Finalmente acabamos con una pequeña propuesta de reflexión.

Ni ignorantes, ni ignorados: la sabiduría de la cultura popular

El protagonismo de la educación reside en aquellos que desarrollan su ansia de aprender. En ningún caso el que aprende es un ignorante absoluto, esto lo incapacitaría para aprender.

Hacer hincapié en la falta de conocimiento no nos conduce a nada. El objetivo es recrear el conocimiento de manera que dé repuestas. Por esto es pertinente la pedagogía de la pregunta porque cuestionarse significa entrar en el camino del conocimiento a partir de los recursos de los que se dispone.

Es necesario contar con todo el bagaje experiencial, cognitivo, afectivo del que disponen el educando y el educador para potenciar el aprendizaje. Nadie debe quedar al margen en este proceso la aportación de cada participante es útil. Marginar alguna de las posiciones, conocimientos, propuestas significa coartar parte del aprendizaje.

La ciencia ha logrado los avances de los que disponemos en la actualidad gracias al aprovechamiento de los esfuerzos colectivos. Es necesario que la ciencia enraíce con la

sabiduría del pueblo porque así podrá continuar desarrollando nuevos logros para la sociedad. Si se convierte en un instrumento al servicio de unos pocos se anquilosa o pervierte el uso más favorable para el conjunto de la sociedad.

La revolución socialista en la que se inscribe la educación de Guinea Bissau recupera la reflexión, los conocimientos, la sabiduría que durante tiempo ha sido aplastada, degradada.

Esto también implica la renuncia a presupuestos impositivos, alienantes que a menudo se dan por válidos incluso por imprescindibles en la educación convencional. Implica ante todo una mirada crítica en todas las direcciones, respecto al educador, al educando y al entorno.

Conciencia ingenua frente a conciencia crítica

Las Cartas de Freire nos permiten acercarnos a la educación llegando al núcleo mismo de para qué educar. Discuten con el lector qué, significa y más allá qué sentido tiene la alfabetización. Este es el paso de una mirada a la realidad que nos conforma con la dinámica preexistente de forma acrítica, una nueva mirada que toma conciencia de los "problemas" con los que nos encontramos y permite al educando dar una respuesta personal y solidaria.

La primera posición pretende que el conocimiento tenga la solidez de un producto consolidado y que tiene bien definido quiénes son sus propietarios. En este modelo es función del educador definir el producto, acotarlo, establecer las reglas de traspaso, definir sus condiciones de uso, evaluar si ha sido bien traspasado. Su relación con la práctica es solo una consecuencia a posteriori. Se puede trabajar sobre los contenidos sin necesidad de establecer una relación inmediata con la práctica. Los estudiantes son usuarios de la educación. Como lo son del transporte público, de una prenda de vestir o de un supermercado.

El educando ni debe, ni puede cuestionar los contenidos, no sabe, no es poseedor sino pretendiente del conocimiento. Él es el destinatario de la educación y le corresponde recibir, estar con mirada atenta y sumisa ante la claridad de la ciencia, del conocimiento elaborado, de prestigio, establecido. Ver, oír i callar, es el mensaje clásico.

Favorece la conciencia ingenua. Con ello favorece los intereses de los poderosos. Y el poder en mayor o menor medida está en manos de todos. La educación acrítica pretende perpetuar un uso ilegítimo del poder. El uso que perpetua el abuso del adulto sobre el niño, del hombre sobre la mujer, del empresario sobre el trabajador, del gobernante sobre el gobernado...

Las cartas hablan de otra educación, aquella que recoge el impulso transformador de la sociedad e impulsa a las personas a conocer para trabajar en pro de unas mejores condiciones para todas y todos. Lo primero y más necesario es reconocer los problemas en toda su complejidad, desde el punto de vista de todos los agentes que intervienen en ellos.

Educación es leer la realidad. Leerla con una mirada esperanzada que no significa en absoluto una mirada pasiva, ingenua, mágica. Una mirada que sabe que es posible desafiar en cada

momento y lo tienta para conseguir el cambio posible. Siendo conscientes que ese cambio posible forma parte de un sueño colectivo que impulsa todo el proceso que dignifica y da sentido al aprendizaje que desarrollamos.

El progreso en el nivel de conocimiento puede resultar incómodo para nosotros mismos, para quien detenta mayor grado de responsabilidad. Pero es el camino obligado de la educación. El diálogo, la negociación, el contraste de posiciones, el acuerdo son instrumentos imprescindibles. Un panorama de incertidumbres es el que mejor representa la realidad, una incertidumbre que nos desafía, que impulsa el crecimiento respetuoso de todos y todas.

Educación ciudadana

La propuesta educativa de Freire cambia las condiciones de base. Para algunas propuestas es el estudiante quien debe adaptarse a la educación. Se dan como aceptables lesivos ritos de iniciación, el estudiante debe adoptar la posición que se le exige, los contenidos son los preestablecidos y solo éstos. Para otras personas la educación debe adaptarse a los estudiantes.

Durante mucho tiempo los esfuerzos se han invertido en la democratización de la educación. Continúa siendo una escuela para los estudiantes en ocasiones contando con su palabra, en otras solamente con el requisito de que los expertos o los profesionales mantengan una disposición bienintencionada frente a los estudiantes. También hay otras propuestas que ven en la desescolarización la única solución.

El cambio que propone Freire es que la educación sea en toda su profundidad una educación ciudadana. Profundamente ligada con la vida la práctica, los sueños de aquellos que realizan su proceso de educación.

Los círculos de cultura no son las aulas convencionales. Metafóricamente el lugar ideal es la acogedora sombra de un árbol en el ambiente tropical que él conoce en su infancia. Son un lugar de encuentro y de estudio de manera que la estructura natural, la institución educativa es el paisaje habitual en el que los ciudadanos y ciudadanas desarrollan sus actividades.

La escuela busca el horario, el espacio, los ritmos, los contenidos, que los ciudadanos necesitan. No es un lugar ideal diseñado especialmente para la situación por los expertos desde fuera. Es una disposición para entender la educación como parte de la vida cotidiana de los estudiantes y para la vida cotidiana. Es el espacio que permite discutir, reelaborar, encontrar útiles para dar respuesta a los problemas de la vida en el entorno próximo, en el trabajo. Que permite vivir mejor con uno mismo y con el entorno.

La escuela ciudadana también debe incorporar los modelos de participación democráticos que son deseables para el trabajo, la sociedad, la cultura. Debe permitir el uso de la palabra, la posición de igualdad entre todos sus miembros sea cual sea el rol, el origen, la condición que cada uno juegue en el proceso. Igualdad que no está reñida con la diversidad. La primera y nuclear es la que existe entre educando y educador. Una diferencia que debe permitir el estímulo, la recreación del conocimiento. Con diferentes instrumentos y posiciones, educando y educador contribuyen facilitan el aprendizaje. Tampoco debemos

olvidar el papel del entorno. El grupo de convivencia cercano al estudiante o al educador no es ajeno a la educación: la impulsa o la retarda, la estimula o la constriñe, ofrece contenidos estimulantes o los enmascara.

La escuela ciudadana necesita un proceder rigurosamente respetuoso de cada persona pero también de los objetivos colectivos. No es un grupo de entrenamiento sino el lugar para conseguir unos objetivos comunes. Paulo Freire no inventa la educación pero su reinención nos manifiesta con claridad un marco de trabajo que abre paso a otra educación.

Los avances tecnológicos deben estar presentes así como todas las aportaciones científicas que puedan favorecer esta tarea colectiva. Él nos habla de la imagen, de los registros auditivos, de técnicas de estudio o participación, de instrumentos para un acercamiento crítico a la realidad.

Una mirada más allá de la educación paternalista.

Para educar es necesario reconocer una cierta mayoría de edad en el educando, es decir la edad suficientemente para caminar sin una tutela que nos coarte, que constriña a aquel que está aprendiendo. Admitir esta asunción de autonomía no es el final del proceso, es el inicio del proceso en sí mismo. Y para esto es necesario mirar a la persona que aprende, no tanto en cuanto a aquello que le falta sino a partir de lo que tiene. Es una perspectiva que puede parecer poco significativa pero que marca un sentido diferente a la educación. Así, al educador no le importan tanto los déficits sino las incorporaciones que el estudiante va realizando. La asunción de autonomía, que es de hecho la práctica de la libertad, es el juego que va a permitir definir hacia dónde tiene que dirigirse el aprendizaje. Éste es un juego necesariamente colectivo, social. El entorno marca desafíos, también el educador y la educadora pero sobre todo la persona en proceso de aprendizaje es la que toma las riendas del auténtico aprendizaje...

La mirada del educador no puede ser ingenua y atribuir al educando lo que no tiene. Pero es imprescindible una mirada confiada, esperanzada, que calibre qué ámbitos se pueden perfeccionar. Es un juego de ida y vuelta, con múltiples y sorprendentes redireccionamientos. El educador debe tener un papel comprometido con el aprendizaje y con el aprendiz. Y usar todos los instrumentos que tiene a su alcance para impulsar con decisión la reinención de los conocimientos que van a ser útiles, significativos al estudiante y a su entorno.

No se trata de una tarea mecánica, no es un proceso unidireccional o simple. Ser consciente de la complejidad de la educación va a facilitar el proceso de aprendizaje real. Por esto es necesario problematizar, ver la realidad desde ópticas diferentes, desaprender, liberarnos de aquello que nos empuja a una conciencia ingenua, en definitiva desarrollar el pensamiento crítico y la creatividad. Se puede y se debe orientar al educando en este proceso para estimular esta capacidad crítica y creadora.

Así, la educación debe desarrollarse en un círculo que hace posible que el conocimiento fluya de todos para todos. Cada uno recibe de los demás la voz y la mirada de cara. Cada

uno contribuye con su palabra y sus acciones a este proceso dinámico del que es participante activo.

El trayecto del aprendizaje necesita una mirada más allá de las condiciones actuales del que aprende pero también del que enseña. Más allá de los límites del espacio social actual. La educación, así, contribuye a recrear la sociedad. En el caso contrario, solamente reproduce y potencia las debilidades de cada sociedad.

La paciente impaciencia: superar la opresión o la esperanza materialista

En el discurso de las cartas hay una reflexión profunda sobre el conocimiento, ontológica. Ésta siempre se hace en la perspectiva del sentido que se imprime a la educación. Y este es necesariamente un sueño individual y colectivo.

Una tensión que debe ser regulada por un saber calibrar en cada momento lo que es históricamente posible y lo que debemos hacer para que sean posibles en el futuro aquellas cosas que ahora son solo un sueño.

No se trata de una aspiración idealista, orientada por el esfuerzo espontaneísta de unos educadores o unos estudiantes que se dejan seducir por algo inconcreto, etéreo. Es la planificación, el desarrollo, la reconversión de acciones que actúan sobre el medio para conseguir que éste se transforme de forma inmediata.

La educación supone por lo tanto detectar aquello que oprime, que aliena, que paraliza a las personas que se están educando. Y desde este análisis actuar para cambiar la situación.

La alfabetización no es la verbalización de signos escritos, es la lectura del mundo tal como se da en el momento actual con el objetivo de transformarlo, de conseguir que los que aprenden, educandos y educadores mejoren las condiciones de la tierra en la que viven, de la producción de las relaciones sociales, de la cultura, ...

Se trata de una esperanza material, de elementos tangibles. Sabiendo regular la urgencia en cada momento sabiendo que un trozo de pan es un bien para el hambriento y que puede hacer posible que con su esfuerzo y la solidaridad consiga satisfacer de forma natural su necesidad siempre que lo necesite.

Apuntes para una metodología emancipadora. Educar aprendiendo, aprender educando.

Cuáles son las claves en las que Freire basa su aportación metodológica? Primero de todo que el educador debe estar siempre en posición de poder aprender y que el educando debe reconocer progresivamente lo que conoce, debe ejercitar su potencial recreador que es también un instrumento para su educación y el progreso de su entorno.

La primera condición para practicar la educación de la que nos habla Freire es la problematización. Asumir el conflicto, reconocerlo, saber en qué términos se plantea, observarlo desde ópticas diferentes sobre todo desde aquellas perspectivas que han sido ignoradas o reprimidas.

Para ello se debe entender la realidad como algo dinámico, cambiante. La posición de aquellos que están en proceso de aprendizaje, tanto educador como educando, deben abandonar cualquier posición dogmática. Esto no se contradice con la adopción de una postura comprometida. Porque la educación debe saber hacia dónde va, a quien va a favorecer, qué persigue en última instancia.

La segunda condición que nos manifiesta es la confianza en la fuerza creadora del pueblo. Empezando por todos y cada uno de los estudiantes que participan en el proceso. Ese potencial de creación debe estar presente en todo momento como motor del proceso. Arranca de la curiosidad propia de cada persona y se fortalece en el diálogo multilateral, en el contraste con las otras personas y con la propia realidad.

La tercera es un conjunto de estrategias que marcan un proceder que renueva la práctica educativa imprimiendo un sentido en favor del educando y de la mejora del entorno social. La problematización de la que hablábamos lleva a la denuncia, pero la educación tiene también un componente de anuncio. No se puede quedar en algo puramente reactivo tiene que vislumbrar otras opciones posibles y buscar la senda para llegar a ellas. Esta posición nos sitúa en la tensión entre paciencia e impaciencia de la que ya hemos hablado.

El anuncio no es la reproducción de condiciones arrebatadas o prohibidas, es la recreación del conocimiento. Es reconocer el esfuerzo creativo de todos aquellos que ya han realizado unas aportaciones válidas pero aprehendiendo estos conocimientos individual y colectivamente. Esto implica un esfuerzo de recreación. El resultado del aprendizaje es aquello que la persona asume como suyo y a la vez asume como conocimiento colectivo.

La educación de esta manera se inscribe en el juego dialéctico entre la teoría y la práctica. Unos conocimientos que permitan resolver los problemas reales que se plantean a los ciudadanos y ciudadanas y una reflexión que permita ser crítico ante la realidad cambiante, compleja, multiforme y multidireccional. Ni la teoría sola, ni la práctica irreflexiva. La teoría desligada de la práctica nos engaña necesariamente, la práctica sin orientación nos lleva a un punto muerto, al desánimo.

Sobre estos presupuestos Freire ve en Guinea Bissau que otra educación es posible, tiene ya un punto de realidad. Y esto gracias al proceso de cambio global que ha generado la transformación socialista en este país.

Un punto de partida

El objetivo de las Cartas, tal y como lo expresa Paulo Freire, es ofrecer *una visión más o menos dinámica de las actividades que están desarrollándose en aquel país y algunos de los problemas teóricos que suscitan.*

Él expresa que *Guinea-Bissau no parte de cero. Sabíamos que iríamos a trabajar, no como intelectuales "fríos" y "objetivos" ni con especialistas "neutrales", sino con militantes comprometidos en el esfuerzo serio de re-construcción de su país.*

En las personas que se encuentra aprecia un bien arraigado sentimiento de seguridad, y, por otro lado, una verdadera humildad. Y también que el diálogo entre nosotros y los equipos nacionales, asegurado por el hecho de que ellos y nosotros tratábamos de conocer una misma realidad, era el sello de ese acto de conocimiento. Conociendo y re-conociendo juntos era como podríamos comenzar a aprender y a enseñar juntos también. Considera por lo tanto el diálogo como sello del acto de conocimiento.

Sobre la manera de plantear el proceso sobre el terreno nos dice:

En lugar de asfixiar iniciativas con un sin número de exigencias burocratizantes, el Comisariado estimula y hasta exige la iniciativa, la creatividad.

Se pretende que los programas sean asumidos, en toda la medida de lo posible, por las poblaciones locales. De ahí la relación indispensable entre los programas de alfabetización de adultos y la acción de los comités políticos de "tabancas" y barrios. Y esto con una línea que remarque su antielitismo revolucionario, su antipaternalismo.

Así, afirma que marchando en la paciente impaciencia, y por lo tanto con seguridad, los trabajos de alfabetización de adultos, en Guinea-Bissau, más que una promesa son una realidad.

Educación, la heredada de la colonia, en contradicción total con los objetivos de la sociedad que se busca crear, y que por lo tanto tiene que ser radicalmente transformada y no simplemente reformada.

Un Ministerio de Educación es un ministerio eminentemente político: político si está al servicio de los intereses de la clase dirigente en una sociedad de clases; político si está al servicio de los intereses del pueblo en una sociedad revolucionaria.

La alfabetización en una perspectiva como ésta no puede ser siquiera pensada

¹⁵ Los textos en cursiva son citas textuales del libro Cartas a Guinea Bissau, de Paulo Freire.

aisladamente, o reducida a un conjunto de técnicas y de métodos. Esto no significa que métodos y técnicas carezcan de importancia. Lo que significa es que unos y otras están al servicio de objetivos contenidos en el proyecto cultural que, a su vez, se relaciona con los objetivos políticos y económicos del modelo de sociedad que se trata de concretar. Abarcándolos y siendo abarcado por ellos

La intención que me mueve cada vez que le escribo es provocar una reflexión crítica en torno a problemas concretos a que todos estamos haciendo frente en la fascinante experiencia que es el esfuerzo de reconstrucción del país. Asumir una posición crítica. Son virtudes forjadas en la praxis de la liberación.

Y dice también en caso de que en mi carta haya algo que no corresponda a la realidad del país, y con lo que, en consecuencia, no estés de acuerdo, llámame la atención para corregirme y para así poder trabajar mejor.

También nos advierte del peligro que supone buscar una generalización de la nueva alfabetización sin que se den las condiciones que hagan posible el desarrollo del proceso en el que se enmarca. Así, acelerar el proceso independientemente de si hay o no condiciones para ello, es enseñar sin aprender, es transferir el conocimiento so pretexto de que "no hay tiempo que perder". De la misma manera, la desaparición de la impaciencia, que en tensión con la paciencia mueve y empuja. En este caso es muy fácil resbalar hacia la pasividad que, "dejando las cosas como están para ver cómo quedan" no tiene nada que ver con el sentido militante revolucionario de la "línea de masas

Un proceso en marcha

La educación que se pone en marcha en Guinea-Bissau no es ampulosa ni nace en competición con las experiencias pedagógicas más avanzadas pero pretende la transformación radical del sistema educativo. Su objetivo es la descolonización de las mentes, la reafricanización de las mentalidades.

Parte de una decisión política, en coherencia con el proyecto de sociedad que se trata de crear. Requiere ciertas condiciones materiales en que fundarse, y a las cuales, les sirva de incentivo. Requiere no solo el aumento indispensable de la producción sino también su reorientación, para que vaya de acuerdo con una diferente concepción de la distribución. Requiere claridad política en la determinación del qué producir, del cómo, del para qué, del para quién producir.

No se trata, pues, de una enseñanza impartida en una escuela que simplemente prepara a los educandos para otra escuela, sino de una educación real, en relación dialéctica con las necesidades del país. El acto de conocimiento puesto en práctica por una educación así concebida se da en la unidad de la práctica y la teoría.

Siento que uno de los aspectos básicos del sistema de educación que allí se

constituye es el llamado que se viene haciendo a los educandos para que, al lado de su indispensable formación científica y concomitantemente con ella, en una práctica adecuada, desarrollen la solidaridad, la responsabilidad social, el gusto por el trabajo libre, como fuente de conocimiento, en la producción de lo socialmente necesario, y la camaradería auténtica, muy distinta del espíritu de competencia engendrado por el individualismo.

Todo el proyecto de transformación del sistema nacional de enseñanza no nos conducirá a nada si realmente no hay transformaciones también en los otros sectores de actividad

Es la búsqueda incesante de un equilibrio dinámico entre el nivel de las fuerzas productivas y el régimen de utilización social de estas fuerzas. Enajenación cultural, por la presencia colonialista.

Poco estaríamos haciendo si, llevando a acabo una alfabetización de adultos, correcta en sí, preserváramos sin embargo, un sistema educativo de carácter elitista y verbalista”

La teoría del conocimiento al servicio de un proyecto revolucionario y puesta en práctica por al educación se basa en la constatación de que el conocimiento, siempre en proceso, resulta de la práctica consciente de los seres humanos sobre la realidad objetiva, a su vez, los condiciona. De ahí que entre ellos y esta se establezca una unidad dinámica y contradictoria, como dinámica y contradictoria es también la realidad.

Sin perder de vista el proyecto global de la sociedad, las condiciones locales de las áreas por donde se comience el trabajo tienen que estar bien presentes a la hora de delimitar el qué conocer, esto es, a la hora de organizar el contenido programático de la alfabetización, que se prolonga en la postalfabetización. A partir de las condiciones locales es como se va alcanzando lo más general.

Sin perder de vista el proyecto de la sociedad, las condiciones locales de la áreas por dónde se comience el trabajo tienen que estar bien presentes a la hora de delimitar el qué conocer. O sea el proyecto de sociedad que ilumina el qué conocer, el cómo, el para qué y para quién

Presencia permanente, siempre que sea posible, de jóvenes que hayan terminado sus estudios secundarios y que habrán de presentarse a la población como trabajadores.

La incorporación de estos jóvenes a la población local les va a plantear a ellos el problema de la "muerte" como intelectuales formados a distancia de la práctica productiva y a la población el de su aceptación como verdaderos camaradas.

Hay un denominador común que tiende a identificarlos: el sentido de la militancia. En verdad cuanto más nos asumimos como militantes, aclarándonos a nosotros mismos práctica política, lúcidos en las cuestiones básicas – por ejemplo, en favor de quién y de qué nos hallamos comprometido-, tanto más capaces somos de ir

venciendo las tentaciones individualistas que obstaculizan el trabajo en equipo. La militancia es lo que hace de nosotros más que simples especialistas La militancia es la que nos disciplina nos mueve a procurar conocer mejor la realidad en cuyo proceso de transformación y re-creación nos encontramos al lado de otros militantes, vigilantemente despiertos frente a posibles amenazas.

Encontré el mismo sentido de equipo, de unidad en que no hay lugar para vedetismos ni para privilegios de unos contra los derechos de los demás. Encontré la misma responsabilidad social y política de todos con respecto al Centro; del Centro como un todo, con relación al pueblo.

En este esfuerzo de recreación de la sociedad la reconquista de su Palabra por el Pueblo es un dato fundamental.

El proyecto tiene que ser elaborado allí, por ustedes.

Debe conseguir la integración del trabajo productivo a las actividades escolares normales.

Es preciso que desde el principio el proyecto sea asumido por la población local como un quehacer suyo, que siendo significativo para ella, le haga posible, por otro lado, contribuir al esfuerzo general de reconstrucción del país.

Los principios políticos del Partido y del gobierno que estimulan participación críticamente consciente del pueblo en al tarea de reconstrucción nacional y de la creación de una nueva sociedad

Estos dos aspectos -la significación que el proyecto ha de tener para la población del área y su repercusión en la lucha por la reconstrucción del país- tienen que ser, por una parte, concreta, clara y objetivamente discutidos en la fase primera del proyecto (la de su interpretación a la población local) y, por otra, constantemente retomados durante todo el proceso.

De ahí la necesidad de orientar al movilización, de acuerdo con las circunstancias, en el sentido de la reconstrucción de la realidad más cercana de la población.

Educador y educando en una nueva relación, con un proyecto común

En el proceso de educación que las Cartas describen educando y educador asumen un nuevo rol.

Quien es llamado a enseñar algo debe primero aprender para después, al comenzar a enseñar, seguir aprendiendo.

Lo que se plantea al educador es la búsqueda de las mejores caminos, de las mejores ayudas que hagan posible que el alfabetizando ejerza el papel de sujeto de conocimiento en el proceso de su alfabetización. El educador tiene que ser un inventor y un reinventor constante de todos aquellos medios y de todos aquellos caminos que faciliten más y más la problematización del objeto que ha de ser descubierto y finalmente aprehendido por los educandos.

Si el educador no es llevado a "burocratizarse" en este proceso, sino a mantener viva su curiosidad, re-descubre el objeto en el descubrimiento que de él van haciendo los educandos, y de ese modo, percibe en él dimensiones que hasta entonces había pasado por alto.

Nada tendremos que enseñar allí si no somos capaces de aprender de ustedes y con ustedes.

Iremos en actitud de curiosidad y de humildad, y no como una misión de técnicos extranjeros de esas que se juzgan poseedoras de la verdad.

Lo que nos enseñan nuestras experiencias, es que no se las puede trasplantar pura y simplemente.

Lo importante es el ejercicio de la actitud crítica frente al objeto, y no el discurso del educador en torno al objeto.

Pueden y deben ser explicadas, discutidas y críticamente comprendidas por aquellos y aquellas que ejercen su práctica en otro contexto en el cual no serán válidas sino en la medida en que sean reinventadas. Rechazando así la tentación de los trasplantes mecánicos y enajenantes. Nuestra intención será siempre al de problematizar, la de desafiar.

Sin esa "reconversión", la tendencia del alfabetizador es alfabetizar a los alfabetizandos, o sea, transmitirles "sus" conocimientos, su visión urbanamente deformada. La alfabetización deja de ser un acto creador para "burocratizarse" en la repetición mecánica del ba-be-bi-bo-bu, en la memorización de palabras y frases que casi nunca tienen que ver con la realidad de los educandos.

Todos sabemos lo mucho que está por hacerse, en el sentido de colocar la educación al servicio de la nueva sociedad que se pretende crear.

Amílcar Cabral fue un educador-educando de su pueblo siendo a su vez, por ello mismo, un aprendiz constante de él.

En la práctica muchos de ellos condicionados por su posición de clase, por los mitos de su "superioridad" frente a los campesinos y a los trabajadores urbanos, mitos asimilados en su educación, también de clase, reducían a los alfabetizandos a meros depósitos de "sus" conocimientos. En lugar de provocar a los campesinos a hacer la "lectura" de su realidad decían su discurso en un lenguaje que no era el de los campesinos. Sus equivocaciones metodológicas tenían una razón ideológica.

La persona que se educa

No importaba si los participantes en los "círculos de cultura" eran gente alfabetizada o no.

Un aspecto importante es el papel activo que deben tener los participantes de los Círculos de Cultura, desde el momento mismo de las primeras discusiones, al presentarse el pre-programa como proyecto de trabajo. Una vez aceptado el proyecto, individuos y grupos de individuos deben tener ese papel activo en la recolección de datos locales relativos a ciertos puntos del programa.

Se trata de una actividad investigadora altamente formativa, cuyos resultados aumentan el conocimiento de los educadores les suministran estos conocimientos...

Los campesinos hacían el diagnóstico sociocultural de sus comunidades responsabilizándose inclusive de la tabulación de los datos obtenidos.

El alfabetizando se comprometa en un acto de conocimiento que se va ahondando y diversificando en función de su actividad productiva, sin tener por delante el mito de una escuela secundaria en que se le dará una "promoción" y a la que llegará en caso de cumplir con las exigencias curriculares de la primaria.

El no hacer nunca una dicotomía entre educación y producción es una preocupación que siempre caracterizó al PAIGC, que marcó decisivamente toda la experiencia educativa que se desarrolló en las llamadas "zonas liberadas".

Esto no quiere decir que no existieran resistencias de algunos estudiantes frente a ellas: estudiantes que no podían concebirse a sí mismos usando sus manos en trabajos considerados como subalternos.

Es importante llamar la atención sobre la participación que tuvieron los alfabetizandos en la organización de este segundo material.

Ninguno de ellos habló estáticamente, disociando la palabra de su cuerpo. Ninguno de ellos dijo su palabra para que fuera escuchada y no más. En África, la palabra existe también para ser "vista", envuelta en los gestos necesarios. Ninguno de ellos- como de modo general ocurre en África, con excepción de los intelectuales que,

“desafricanizados” niegan sus raíces- reveló miedo o vergüenza de usar su cuerpo en el proceso de su expresión.

Y mientras los veía y los oía hablar con al fuerza de sus metáforas y la ligereza de movimientos de sus cuerpos, pensaba en las posibilidades innumerables que se abren, con esas fuentes culturales africanas a una educación liberadora.

El más viejo de los "hombres grandes" el último en tomar la palabra, siempre a la sombra acogedora de ese árbol, nos hablo a todos en un lenguaje que era también de esperanza.

Los hijos de nuestros hijos van a vivir tiempos diferentes. Pero para eso es preciso que yo y todos nosotros hagamos ahora lo que ahora es necesario hacer.

El conocimiento en el centro del aprendizaje

Freire hace una apuesta por el conocimiento como el *ejercicio de la actitud crítica frente al objeto, y no el discurso del educador en torno al objeto.*

La música de los colonizados, su ritmo, su danza, sus bailes, la ligereza de movimientos de su cuerpo, su creatividad en general, eran todas cosas sin valor, cosas que casi siempre tenían que reprimirse para imponer en su lugar el gusto de la metrópoli, o sea, en el fondo, el gusto de las clases dominantes metropolitanas

Modo incorrecto de concebir el conocimiento como algo concluido, terminado, a lo cual corresponde el papel del educador como "poseedor" de tal "conocimiento acabado", encargado de transferírselo al educando que carece de él.

Los educandos son invitados a pensar. Ser consciente no es, en esta hipótesis, una simple fórmula o un mero eslogan. Es la forma radical de ser de los seres humanos, en cuanto seres que no sólo conocen, sino que saben que conocen. El aprendizaje de la lectura y de la escritura, como acto creador, supone aquí, necesariamente, la comprensión crítica de la realidad. El conocimiento del conocimiento anterior, al cual llegan los alfabetizandos en el acto de analizar su práctica en el contexto social, les abre posibilidades para un conocimiento nuevo: un conocimiento que, yendo más allá de los límites del anterior, descubre la razón de ser de los hechos, desmitificando así las falsas interpretaciones de éstos.

Desafiarlo, a través de la reflexión crítica sobre su propia actividad práctica, y por lo tanto sobre las finalidades que la motivan, a organizar sus hallazgos, sustituyendo y superando así la mera opinión sobre los hechos por una aprehensión y una explicación cada vez más rigurosa de los hechos.

Un trabajo fundado siempre en la práctica de pensar la práctica, con lo cual se perfecciona la práctica, propiciaría el surgimiento de verdaderos centros de de estudios.

Es tener en la actividad práctica un objeto permanente de estudio del cual resulte una comprensión de esa misma actividad práctica que sobrepase su carácter inmediatamente utilitario

En la perspectiva liberadora, la alfabetización de adultos es la continuidad del esfuerzo formidable que tu pueblo, hermanado con sus líderes, comenzó hace mucho la conquista de su palabra. La alfabetización no puede quedar separada del seno mismo del pueblo, de su actividad productiva, de su cultura, para estancarse en el frío sin alma de escuelas burocratizadas que, con cartillas elaboradas por intelectuales alejados del pueblo, hacen hincapié en esa memorización mecánica.

La educación es el proceso en que, tomándose como objeto de conocimiento, la práctica social, de la cual es ella una manifestación, se procura no sólo conocer la razón de ser de dicha práctica sino ayudar a través de este conocimiento- que irá ahondándose y diversificándose- a dirigir la nueva práctica, en función del proyecto global de la sociedad.

Nadie lo sabe todo; nadie lo ignora todo.

A mí se me impone siempre al unidad dialéctica de la acción y la reflexión, de la práctica y la teoría, cualquiera que sea el contexto en que me encuentre, lo mismo si es el contexto concreto en que actúo que el contexto teórico en que, "tomando distancia" de aquel, examino lo que en él se da.

La práctica de pensar la práctica es la mejor manera de pensar acertadamente.

El abordaje de los contenidos

Nunca tomamos la alfabetización de adultos en sí misma, reduciéndola a un puro aprendizaje mecánico de la lectura y de la escritura, sino como un acto político, directamente asociado a la producción, a la salud, al sistema regular de la enseñanza, al proyecto global de la sociedad.

Mi preocupación consistiría en comprender la totalidad del texto, delimitándolo en las partes que lo forman y que, en interacción, constituyen la totalidad; y por otro lado, en percibir el papel que los términos asumen en la estructura general del texto.

Fundados en la comprensión crítica de la estructura superficial y de la estructura profunda de la codificación podemos, en el acto de codificar, defendernos de dos riesgos. El primero consiste en reducir la codificación a un mensaje que se trata de transmitir siendo así que es, en verdad, un objeto e conocimiento, y en consecuencia un desafío, un problema que hay que aclarar. El segundo riesgo consiste en transformar la codificación en una especie de "rompecabezas".

En el proceso de reconstrucción no basta mudar el contenido programático si por otra parte se sigue manteniendo la práctica anterior más o menos renovada en algunos de sus aspectos, el método de conocer en ella y el sentido elitista que la informa.

Hay en Guinea muchos esfuerzos por hacer en la labor de recolección de cuentos e historias populares, para su utilización en textos de lectura destinados a niños y adultos, antes de que un erudito profesor de literatura "dé" seminarios sobre Mallarmé y el Simbolismo.

Sin sacrificar en nada la organización del contenido programático de la educación, en lo que se refiere a los temas que son fundamentales para la sociedad en reconstrucción, la participación de los educandos en esta tarea es indiscutiblemente formadora. A parte de los demás se trata de un derecho de ellos en cuanto a militantes: el derecho a tener voz en la delimitación de lo que les corresponde conocer para mejor servir a la colectividad.

Debemos estar advertidos que los desafíos que tendremos que encarar son múltiples y variados y no siempre de fácil respuesta.

Lo importante, en nuestra respuesta al desafío, es que, conscientes de su seriedad y de su complejidad, evitemos sin embargo caer en la tentación del perfeccionismo.

Hagamos hoy lo mejor con el mínimo de que disponemos. Sólo así nos será posible hacer mañana lo que hoy no puede hacerse.

Superar una concepción y una práctica de la educación según las cuales cada "región" del sistema educativo, desentendiéndose de la formación real de los educandos que en ella se ejercitan, se convierte en un simple momento, enajenado y enajenante, de preparación para la siguiente.

La valoración (no la idealización) de la sabiduría popular; la valoración que implica la actividad creadora del pueblo y revela los niveles de su conocimiento en torno a la realidad

Así la temática implícita en cada palabra generadora debe proporcionar la posibilidad un análisis que, partiendo de lo local, se vaya extendiendo a lo regional, o lo nacional, a lo continental y, finalmente, a lo universal.

Como introducción al estudio de las diferentes unidades programáticas- relacionadas entre sí- en torno al arroz, podrían analizarse las relaciones entre los seres humanos y la naturaleza, tomando siempre como punto de referencia la realidad concreta de los educandos y su práctica en esta realidad.

Este análisis supone la aclaración de una serie de puntos importantes. Está en primer lugar el trabajo... El análisis del trabajo ha de hacerse a partir de la comprensión del trabajo concreto que realizan individuos concretos y no de la idea de trabajo.

También se analizará la cultura y la identidad nacional. Las positivities y las negatividades de esta cultura. La necesidad de superación de las últimas, que Amílcar Cabral solía llamar las debilidades de la cultura. La cultura y la producción de arroz. La cultura y la salud. La cultura y la comida. La cerámica, la escultura en madera, la danza. La invasión cultural. El enajenamiento cultural...

La experiencia relatada demuestra la posibilidad de un área de producción como un gran Círculo de Cultura en el que todos educan y son educados mutuamente, teniendo en su práctica el punto de partida para la comprensión crítica de su cotidianidad.

Su juventud está dejando de "consumir" letras, de aprender de memoria la geografía y la historia de la metrópoli.

Su amor a la vida tiene que ver con el esfuerzo de reconstrucción evolucionaría de su sociedad.

Y también en los seminarios regulares, vivos y dinámicos- tan distintos de las tradicionales "horas de clase"- a los cuales asistimos fuertemente impresionados por la solidez de sus debates

Se propone la investigación aspectos históricos y culturales de la zona, a través de entrevistas con "hombres grandes" locales que al grabar los recuerdos de que son depositarios de la memoria colectiva, la memoria de su pueblo.

Hablaban de Amílcar Cabral a quien entendían como una presencia y no como un mito. Hablaban de su visión extraordinaria, de su capacidad de prever; hablaban también de sus sueños, su influencia, pero se negaban, una vez más de hacer de esto un culto a la personalidad.

La orientación de la práctica

La cuestión de qué conocer está estrechamente asociada al proyecto global de la sociedad, a las prioridades que este proyecto exige y a las condiciones concretas para su realización. Hablar de un proyecto global de la sociedad no lo hago como si estuviera viendo en él una idea abstracta, un diseño arbitrario, algo ya concluido en la imaginación de los líderes. A lo que me refiero es a un conjunto de metas, solidarias entre sí y coherentes con un objetivo determinado en el campo de la organización económica y social en el de la distribución interna y el comercio exterior; en el de las comunicaciones y transportes; en el de la cultura; en el de la sabiduría y en la educación general que debe servir a ese objetivo. Metas realizables en etapas y que suponen una política de planeación global y políticas específicas para su realización.

Lo que interesa desde un punto de vista de la sociedad capitalista no es la producción de un valor de uso sino la de un valor de cambio, esto es que sea una mercancía vendible

La claridad política asociada a la coherencia entre la práctica y el proyecto de la nueva sociedad es la que nos hace evocar el riesgo de reducir la organización curricular a un conjunto de procedimientos técnicos de carácter neutro.

Sin perder de vista el proyecto global de la sociedad las condiciones locales de las áreas por donde se comience el trabajo tienen que estar bien presentes a la hora de delimitar el qué conocer, esto es, el a la hora de organizar el contenido programático de la alfabetización, . A partir de las condiciones locales es como se va alcanzando lo más general

Qué conocer, cómo conocer, para qué conocer, a favor de qué y de quien conocer – y por consiguiente en contra de qué y de quien conocer- son cuestiones teórico prácticas y no intelectualistas que nos son planteadas por al educación en cuanto acto de conocimiento.

La reformulación de los programas de geografía, de historia y de lengua portuguesa, al lado de la sustitución de los textos de lectura, cargados de ideología colonialista, era un verdadero imperativo.

Era preciso, por eso mismo, ponerse a pensar en caminos a través de los cuales fuera posible provocar, aunque fuera tímidamente en los comienzos, las primeras intimidades entre los estudiantes de liceo de Bissau y la actividad productiva.

La cuestión no es la de "estrenar" el uso de destrezas, sino ahondar y ampliar el horizonte de la comprensión de los trabajadores.

Hablando de la propuesta de un libro básico para los alfabetizados dice temo que la concepción misma de la escuela primaria tradicional, tomada como acceso necesario a la secundaria, la cual a su vez, es vista como introducción a la superior.

No es posible pensar la alfabetización y la post-alfabetización arrancadas del sistema educativo global y cómo, a través de medidas concretas, realistas, es tan indispensable como urgente que ese sistema sea reformulado.

La práctica educativa

El proceso del que Freire nos habla es cuidadoso en cuanto como se debe desarrollar, en el como está buena parte de la originalidad de su propuesta. Pero no es una metodología única ni propone un estudio de métodos y técnicas muy pormenorizado.

Esos métodos y técnicas como algo que está al servicio de (y en consecuencia con) una determinada teoría del conocimiento.

Veamos algunas de las líneas básicas de su propuesta:

Toda información debe ir precedida de cierta problematización. Sin ésta, la información deja de ser un momento fundamental del acto de conocimiento y se convierte en la simple transferencia que de él hace el educador a los educandos.

Denuncia y anuncio, sin embargo, jamás estuvieron disociados en Amílcar Cabral¹⁶, además de que jamás estuvieron al margen de la praxis revolucionaria. Su palabra fue siempre la unidad dialéctica entre acción y reflexión, entre práctica y teoría. De ahí que nunca se haya dejado tentar, de un lado, por el bla-bla-bla; de otro, por el activismo. Su rechazo del espontaneísmo y de su repugnancia por la manipulación. Enseñando y aprendiendo.

Cabral podía así no solo pre-ver sino también ante-ver. Por eso, en todo hoy, vivido intensamente por él, había siempre un mañana, un sueño posible, una viabilidad histórica, algo que podía comenzar a forjarse en el hoy.

Se estimula la solidaridad social y no el individualismo, el trabajo basado en la ayuda mutua, creatividad, unidad entre el trabajo manual y el trabajo intelectual, expresividad.

Importancia a la gradual formación científica de los educandos, no tiene nada que ver con una posición científicista, mitificación de la ciencia y la distorsión de la razón. Educación y producción.

Un lenguaje de esperanza. No la pura espera, y que por consiguiente vive un tiempo de espera vana. La espera sólo es esperanzada cuando se da en la unidad entre la acción transformadora del mundo y la reflexión crítica sobre ella ejercida.

Un método en que constantemente tratamos de ver, oír e indagar, sometiendo a los nacionales los resultados de nuestra curiosidad.

Estamos siempre atentos al más simple pormenor que nos llame la atención en una de esas visitas o en uno de esos encuentros, y que nos desafíe a una reflexión que comunicarles a los nacionales.

La post-alfabetización se prosigue de manera profundizada la lectura de la realidad social pero ya ahora asociada a un saber hacer especializado, de índole técnica, a lo cual se suma un mayor dominio del lenguaje, un conocimiento más agudo de la historia, de la organización económica y social, de la geografía, de la economías, de las matemáticas, etcétera,.

Discusión implica la elaboración de los más variados materiales audiovisuales... ninguna concesión a los arranques oratorios y verbalistas.

No minimizó nunca la capacidad de conocer de sus camaradas campesinos. Y en efecto su afirmación de que el intelectual pequeño burgués necesita tener el valor de suicidarse como tal para renacer como trabajador revolucionario y poder dar así una contribución real a la lucha de liberación.

¹⁶ Líder de la revolución en Guinea Bissau

Amílcar Cabral habló lo que estaba haciendo. De ahí que nunca se haya plantado como poseedor exclusivo de la verdad y del conocimiento revolucionario, dueño de un depósito que el debiera, a lo máximo, ofrecer como regalo a sus camaradas, campesinos en un gesto momentáneo de desprendimiento.

La preparación para la vida consiste en la comprensión crítica de la vida que se vive en el mismo sentido que es posible crear nuevas formas de vida.

El proyecto de libro para los coordinadores o monitores podría constituir una excelente oportunidad par aprovechar Cuando menos algunos de los textos escritos por los alfabetizandos.

En cualquiera de las formas de aprovechamiento de este material me parece que se debería hacer hincapié en la fuerza creadora del pueblo.

Esta reflexión crítica sobre la práctica que está teniendo lugar es absolutamente indispensable, y no debe confundirse nunca con un bla-bla-bla enajenado y enajenante. Sin embargo, en cuanto fuente de conocimiento, la práctica no es la teoría de sí misma. Es preciso entregarse constantemente a la reflexión crítica sobre ella: la práctica posibilitará así su teoría, la cual, a su vez, iluminará la nueva práctica.

Un proyecto como este aspira a sistematizar, sin burocratizar nunca, la experiencia educativa asistemática, que nunca ha sido extraña a ninguna comunidad humana.

El papel del pequeño equipo de educadores debidamente capacitados y que debe incorporarse a la vida comunitaria, participando en su actividad productiva del mismo modo que los campesinos, sería, entre otras cosas, intentar aquel esfuerzo de sistematización a que me refería. Un esfuerzo que ha de realizarse con la población, y nunca simplemente para ella.

Lo fundamental, sin embargo, es que en el proceso educativo la realidad sea tomada por los sujetos que en ella "se mueven" no tan sólo como "el campo en que se ejerce su actividad práctico-sensible", sino también y sobre todo como objeto de un conocimiento cada vez más riguroso. Conocimiento que aclara e ilumina la propia actividad práctico-sensible que tiene en la realidad el campo en que se da.

Nos importa, con base en el análisis crítico de nuestra práctica, ir alcanzando un conocimiento cada vez más riguroso de la realidad en transformación. A través de este conocimiento se van superando, gracias al desopacamiento de la cotidianidad, ciertas formas ingenuas de confrontación con lo concreto, que se explican por las "debilidades de la cultura" a que Cabral se refería.

La educación supone siempre cierta teoría del conocimiento puesta en práctica.

Es interesante observar el papel del conflicto en la clarificación de la conciencia políticas de las masas populares que en él se han comprometido...

Estudiar cada problema en profundidad. Pensar para actuar, y actuar para pensar mejor.

Esta visión la comenzamos a tener en la medida en que, más que visitar simplemente el barrio o andar casi automáticamente por la calle, mirando y escuchando apenas tomamos el barrio o la calle como "preocupación" o sea comunicarnos con ella. Más que especialistas "fríos y distantes", que hacen del área y de sus habitantes el objeto de su análisis, en este proceso somos militantes que deseamos conocer la realidad del área con quienes habitan en ella.

Habría sido imposible superar el sistema educativo heredado de los colonizadores si se hubiera mantenido un liceo verbalista, un liceo del puro bla-bla-bla, con estudiantes deformándose, distanciados del acto productivo.

Una sociedad que sueña con irse convirtiendo en una sociedad de trabajadores, no puede dejar de tener en el trabajo libre, en la producción de lo socialmente útil, una fuente fundamental de formación del hombre nuevo y de la mujer nueva.

El descubrimiento de lo colectivo no ha significado, sin embargo, la negación de lo individual, sino su enriquecimiento.

Lugar de las sorpresas. Desafío de algo nuevo. Son ellos los que están inventando. "Nosotros no sabíamos que sabíamos. Ahora no sólo sabemos que sabíamos, sino que también sabemos que podemos saber más".

Comprometer a la población en la práctica del trabajo en común.

Y aún cuando la escuela exista fuera de la fábrica o de la actividad práctica del campo agrícola, esto no significa, primero, que sea una instancia superior a ellas, ni, segundo, que la fábrica y la actividad práctica del campo agrícola no sean en sí escuelas también.

Misma medida que los coordinadores, y porque a través de esas reuniones pueden profundizar su formación. De entre ellos saldrán nuevos coordinadores para el día de mañana. La propia guía del coordinador, que ustedes están elaborando, debería pasar por la criba de esos seminarios.

El trabajo productivo, de carácter colectivo. Les está dando a los educandos y a los educadores una visión distinta de su formación en común, esta injertando la escuela en las comunidades, como algo que brota de ellas, que está con ellas y no "fuera" o "por encima de ellas".

Coincidencia entre el ahondamiento crítico de la "lectura" de la realidad y el aprendizaje de la lectura y la escritura de los signos lingüísticos.

La alfabetización implicaba la urgencia de tener un censo de sus necesidades básicas pero un censo en el que las poblaciones no fueran un simple objeto sino en el cual participaran como sujeto

Los círculos de cultura

Para Freire es necesario crear un espacio educativo nuevo que se rijan por otra manera de ver la educación. Los círculos de cultura son los que van a propiciar que el papel *creador y re-creador, el problema de la re-invencción que el acto de conocer exige de los sujetos, el problema de la curiosidad frente al objeto, cualquiera que sea el momento del ciclo gnoseológico en que estén, o en que se procura conocer el conocimiento existente, o en que se trata de crear el nuevo conocimiento. Sino por lo demás momentos indicotomizables. La separación entre esos momentos hace, de modo general, que el acto de conocer el conocimiento existente quede reducido a su mera transferencia "burocrática". La escuela, sin importar su nivel, se convierte en "mercado de saber"; el profesor, en un especialista sofisticado, que vende y distribuye un "conocimiento empaquetado"; y el alumno, en el cliente que compra y "come" este conocimiento.*

Y por otra parte, a ciertas horas del día, se reunían para pensar en la organización administrativa del Centro, en la manera de integrarlo eficientemente a la vida de la comunidad y en sus actividades político-pedagógicas, preparándose así para recibir al primer grupo de educandos.

Círculos de Cultura, se centran constantemente en el análisis de la práctica social de la comunidad. Toda práctica, comprensión del mundo, el Centro hace de esa comprensión el tema constante de su trabajo con las poblaciones.

La reunión se llevó a cabo, no en una sala arreglada y expresamente preparada, sino a la sombra de un enorme árbol centenario. La mejor manera que la población tenía de demostrar su hospitalidad era recibir a la delegación en aquella sombra acogedora, para conversar allí, en íntima relación con su mundo natural, acerca de sus problemas.

En una visión dinámica – la de la unidad práctica y teoría- la escuela no se define nunca como una institución burocráticamente responsable de la transferencia de un saber selecto. No se define tampoco como un "mercado" del conocimiento. Es preciso, sin embargo, que la superación de la dicotomía entre trabajo manual y trabajo intelectual, entre práctica y teoría, se prolongue en la superación análoga de la Edicotomía entre enseñar y aprender y entre conocimiento hoy existente y crear el nuevo conocimiento. Gracias a la superación de estas dicotomías la escuela como "mercado de conocimiento cede su lugar a la escuela como "centro democrático" (según expresión utilizada por el camarada Samora Machel)

Lo fundamental es que el nuevo sistema educativo que debe brotar de la práctica social existente en el país, no sea algo piramidal, una totalidad compuesta de parcialidades cuya "vocación" o razón de ser sea seleccionar a los educandos para encaminarlos a la etapa posterior.

Educación dada en nuestras escuelas primarias debe ser una educación completa en sí misma

Escuela secundaria debe ser la preparación para la vida que la mayoría de los niños va vivir.

Preparación par ala vida no tiene la misma significación ingenua según la cual... la escuela, fuera de la vida, viene a ser un centro de preparación para ella, o sea una especie de paréntesis hecho en la vida misma y destinado para capacitarnos para que luego podamos pasar a ella, concepción que mereció la crítica lúcida de Dewey, para quien la escuela tenía que ser la vida misma y no la preparación para ella...

La escuela dicotomizante debe ser abolida, tan pronto como sea realistamente posible, dondequiera que exista, y nunca debe permitirse su presencia en áreas vírgenes del contacto con su fuerza enajenante.

Los campesinos piensan sobre su práctica. Y pensando sobre la práctica es como aprendemos a pensar acertadamente.

En cierto momento, ya no se estudia para trabajar ni se trabaja para estudiar: se estudia al trabajar. Se instala ahí, verdaderamente, la unidad entre práctica y teoría. Lo que la unidad entre práctica y teoría va a eliminar no es el estudio en cuanto a la reflexión crítica (teórica) sobre la práctica realizada o en curso de realización, sino la separación entre una y otra. La unidad de la práctica y la teoría plantea la unidad de la escuela, contexto teórico, y la actividad productiva, en cuanto dimensión del contexto concreto.

La alfabetización

La alfabetización se consideraba como un acto político, en cuyo proceso se comprometen los alfabetizandos con la ayuda de los animadores- alfabetizadores y otros, en el aprendizaje crítico de la lectura y de la escritura y no en la memorización mecánica y enajenante de las sílabas, palabras y frases que les sean donadas.

No era la de hacer la alfabetización de adultos por sí misma o la de hacerla como si en sí misma fuera un instrumento de transformación de la realidad, sino de ponerla al servicio de la reconstrucción nacional.

La alfabetización de adultos viene a ser una de las dimensiones de la acción cultural liberadora. No puede ni siquiera ser pensada aisladamente: está siempre en relación con otros aspectos de la acción cultural tomada en su globalidad. Política económica, social y cultural.

La alfabetización de adultos desde una perspectiva liberadora, ha de ser siempre un acto creador en el cual el conocimiento libresco cede su lugar a una forma de conocimiento que proviene de la reflexión crítica de la práctica concreta de trabajo.

Otro aspecto es el problema de la lengua en que debe hacerse la alfabetización. El proceso de liberación no se da, en términos auténticos y profundos si ese pueblo no reconquista su palabra, el derecho a decidirla, de "pronunciar" y de "nombrar" el mundo.

Decir la palabra en el sentido de tener voz en la transformación y re-creación de la nueva sociedad.

Sólo los colonizadores "tienen" historia, pues la de los colonizados comienza con la llegada o la presencia "civilizadora" de aquellos. Sólo los colonizadores cultura, arte, lengua, y son civilizados ciudadanos nacionales del mundo "salvador". Los colonizados son incultos y bárbaros nativos. Sin el derecho a la autodefinición, los colonizados son perfilados por los colonizadores. No pueden "nombrarse" ni "nombrar" el mundo que les es robado.

Algunas comunidades han conservado su lengua con la que no sólo se comunicaban, sino que también se defendían de la enajenante agresión colonial.

La sociedad que procura rehacerse no puede dejar de enfrentarse e a su problema lingüístico. En cuanto lengua que se habla, tiene ya su estructura.

Mi propia experiencia, cuando, siendo muy niño, fui alfabetizado por mis padres, a la sombra de unos mangos frondosos, en la huerta de la vieja casa en que nací, en Recife.

La necesidad de aprender a leer y escribir como una forma de servir mejor a la reconstrucción del país y no como un medio de instrumentalizarse, en el sentido de estar satisfaciendo intereses individuales.

Asociaran el aprendizaje de la lectura y de la escritura con la obtención de buenos empleos o de una posición privilegiada.

"El pueblo no lucha por ideas por cosas que están en la cabeza de los hombres. [...] Lucha para obtener ventajas materiales, para poder vivir en paz y mejor, para ver avanzar su vida y para garantizar el futuro de sus hijos para poder vivir en paz y mejor, para ver avanzar a su vida y garantizar el futuro de sus hijos"

Este sentido de militancia, de compromiso, que incluye la curiosidad crítica, la necesidad de conocer cada vez mejor la realidad que se trata de transformar.

*Asociar tanto la alfabetización como la post-alfabetización a una actividad práctica, de interés colectivo, realizada siempre cooperativamente.
Conviviendo con los individuos en su barrio.*

El seno de las FARP¹⁷ al igual que entre aquellas poblaciones que se vieron directamente envueltas en la lucha por la liberación, el analfabetismo es lingüístico y no político.

En una perspectiva liberadora, en cuanto acto creador, la alfabetización de adultos de ninguna manera puede reducirse a ese quehacer mecánico que consiste en que el llamado

¹⁷ FARP: Fuerzas Armadas Revolucionarias del Pueblo

alfabetizador va depositando su palabra en los alfabetizados, como si el cuerpo consciente de éstos fuera un depósito vacío y necesitado de que lo llene esa palabra.

Lo que sí podemos discutir aquí es la complejidad del proceso de alfabetización de adultos, la imposibilidad de tomarla como algo en sí mismo... la necesidad de asociar la alfabetización al proyecto global de sociedad... una de cuyas dimensiones fundamentales es la actividad productiva.

Valoración

Ni euforias desbordadas frente a los aciertos, ni negativismos frente a las equivocaciones que fuéramos a encontrar.

Entre los desaciertos más flagrantes podría citar, por ejemplo, la impaciencia o la prisa con que ciertos animadores, algunas veces, creaban ellos mismos las palabras en lugar de desafiar a los alfabetizados a hacerlo.

Lo que nos habría sorprendido hubiera sido la inexistencia de desaciertos. Ir siendo superados a través de seminarios de evaluación permanente.

Harían con ellos la evaluación de esa práctica, reforzando los aciertos y procurando dejar atrás los errores.

Tenemos de veras mucho que aprender de un pueblo que tan intensamente vive la unidad entre la palabra y el gesto. Aquí el individuo vale en cuanto ser humano La persona es algo concreto y no una abstracción.

Los equipos del Centro tienen una tarea de la que no pueden escapar, la cual necesitan prepararse: la de ayudar, en el sentido auténtico de la palabra, mediante el análisis de su práctica, a ir sistematizando el conocimiento que de ella deriva, haciendo que la mera opinión sobre los hechos sea superada por una comprensión crítica de ellos. Implica que los equipos y los grupos populares tomen la cotidianidad como objeto de su reflexión.

Cuyos resultados, por otra parte, no siempre se corresponden a lo que de ellas se esperaba.

"Las equivocaciones que cometemos no deben desanimarnos, de la misma manera que las victorias que alcanzamos no deben hacernos olvidar las equivocaciones".

La evaluación que hicimos no es un proceso en que tomemos al equipo coordinador y su acción como objeto de nuestro análisis y luego hablemos del asunto con aires doctorales. Por el contrario, nosotros y la Comisión, dialógicamente, tomamos la práctica que se realiza como objeto de evaluación y procuramos entender las causas de las fallas y estudiar las diferentes maneras de superarlas.

Lo indispensable es que se haga la evaluación permanente del trabajo que se va realizando, y segundo, que la evaluación no se convierta nunca en fiscalización

Las reuniones de esta Comisión deben ser sobre todo reuniones de evaluación. Se trata, en otras palabras, de una acción en que A y B evalúan juntos una práctica que se ha dado o que se está dando, en función de ciertos objetivos, sobre todo políticos, que iluminan la práctica sometida a evaluación, para que así se alcance una eficacia mayor en la práctica siguiente.

Por consiguiente, en reuniones como éstas, de camaradas militantes, nada puede ser ocultado: ni el acierto ni el error. El verdadero error es ocultarlos.

El problema que se nos ofrece no es el de que seamos excelentes especialistas en el plano del individualismo, sino el de que aprendamos, en equipo, a realizar lo viable, de manera cada vez más correcta.

Apuntes para la re-creación de la aportación de esta lectura

Pienso que estamos trabajando con un texto que nos habla de la práctica educativa vista con ojos críticos y a la vez seremos y comprometidos.

Delante de ella sugiero algunas indicaciones con el objetivo de contribuir a la re-creación de Freire nos propone.

- Hablemos de nuestro entorno: De que realidad partimos, que procesos de transformación se están dando en nuestro entorno, quienes son los protagonistas, de que instrumentos políticos y sociales disponen, como se organizan, a que responden
- Qué papel juega la educación: La educación se acerca los movimientos de transformación? en que circunstancias? con que instrumentos? a que problemáticas da respuesta? a quien favorece? como se implica en al transformación social? qué repuesta da?
- Cual es la propuesta desde la educación que va a ser viable: qué es posible desarrollar? dónde? cuando? con quien? de que manera?

Si dejamos resonar las palabras y los conceptos que Freire nos aporta seguramente encontraremos nuevas formas de aproximarnos a la realidad y de contribuir a transformarla.

3. Conclusions

La vida adulta és també un temps d'aprenentatge, de creixement, de desenvolupament, però el que caracteritza aquest moment són altres elements que tenen a veure amb la capacitat de fruir del que el curs de la vida aporta a cada persona, i com aquesta contribueix a la societat. Durant molt de temps, els aprenentatges de les persones adultes han estat velats, inclosos en l'activitat ordinària, com a consubstancials a l'esdevenir quotidià. Les persones sàvies, coneixedores de l'entorn, capaces de fer la seva contribució a l'organització de la societat, de donar resposta a reptes de gran abast feien el seu procés d'aprenentatge per mitjans informals o en condicions socials que es desenvolupaven en contextos específics per a funcions socials concretes. Amb el pas a la societat moderna, s'ha fet un salt en els coneixements, habilitats, competències que són útils i necessaris per viure i desenvolupar-se plenament i s'hi han afegit altres necessitats a les quals no es podia arribar amb els recursos d'aprenentatge tradicionals. Neixen llenguatges especialitzats que són necessaris, coneixements molt específics, i s'han d'emprar metodologies molt elaborades i conjugar-les amb les altres persones. Les societats modernes estan preocupades perquè els seus ciutadans tinguin els estris necessaris per viure en aquests nous contextos socials.

El punt de partença per fer aquest esforç no ha estat una taula rasa sobre la qual s'inscriuen les condicions de la nova societat. La societat emergent i la ja constituïda conviuen en tota la seva complexitat de relacions: nou i antic; ric i pobre; legítim i il·legítim; interior i exterior... Per molt que el pensament racionalista, científic, rigorós vulgui arribar a descriure, ordenar i intervenir en el panorama social i cultural, en ocasions, aquest intent es veu superat per la realitat, la diversitat, la voluntat de créixer i de relacionar-se de les persones i dels grups socials. Malgrat tot, la societat moderna que neix al clam de *llibertat, igualtat i fraternitat* (pensem que aquesta és una proclama de voluntats, no d'evidències intel·lectuals) és reconeguda com un marc de desenvolupament general. I d'aquest marc neix, ja en els seus inicis, l'aspiració que tota persona necessita i té dret a una educació que li permeti exercir el que es considera indispensable per a la ciutadania plena (Condorcet, 2006; Sainz de la Maza, 1997). Des d'òptiques molt diverses i amb diferents motivacions socials, culturals, religioses, econòmiques, altruistes, s'impulsen activitats de formació per als adults menys afavorits, en aquells moments la majoria de la població.

El naixement i implantació del que avui coneixem com a educació de persones en la vida adulta és més recent encara. Després d'algunes experiències molt significatives en el segle XIX i l'inici del XX, a mitjans segle XX es pren consciència del fet que tota persona necessita uns instruments nous per viure en aquesta societat industrial i postindustrial. La informació en primer lloc, el coneixement després, i la competència ara esdevenen conceptes clau en la societat, de manera que al bagatge que tradicionalment se li demanava a cada persona, s'hi afegeixen nous continguts, alguns dels quals són molt especialitzats. I això sense deixar d'atribuir a l'etapa adulta una condició de productivitat i de responsabilitat, amb un projecte social ple. L'educació s'enfronta, per tant, a les contradiccions, desigualtats, tensions i conflictes que van des de la persona i el seu entorn més proper al context més global. L'educació contínua associada a la idea de producció, i

altres aspectes més associats al gaudi i a la vivència plena, continuen sent opcions de segon ordre. Només es justifiquen si les condicions socials i econòmiques de cada persona ho permeten. El pas per entendre l'educació com un element de desenvolupament en totes les direccions útils per a la persona i la societat encara és incipient.

No obstant això, ja apreciem moviments de persones i organismes que apunten en aquesta perspectiva, i cerquen de quina manera l'educació al llarg de la vida pot contribuir al ple desenvolupament de cada persona i a una societat més justa. Paul Bélanger a la conferència de Betlem (Unesco, 2009) deia:

Si reconeixem el dret de dones i homes a l'aprenentatge al llarg de tota la vida, és perquè creiem que tots tenim el dret a viure dignament. Per al ciutadà i la ciutadana d'avui en dia, poder seguir aprenent, sigui quin sigui el lloc del planeta on viu, no és un passatemps superflu reservat a una minoria privilegiada. Aprendre és incrementar la pròpia autonomia, és gaudir de la llibertat necessària per fer-se preguntes i per saber més, és retrobar l'estima d'un mateix i per tant la dels altres, és permetre a cada ciutadà enfortir el seu sentiment d'eficàcia personal, és experimentar l'alegria d'aprendre. El dret a aprendre no és un luxe, sinó una font d'energia interna que esdevé socialment necessària, en les societats actuals, per continuar construint-se i construint les nostres comunitats. Tots tenim dret a experimentar plenament el potencial de la intel·ligència humana. Tots tenim dret d'aprendre a ser, aprendre a transformar-nos, aprendre a viure junts. Ser capaços de codirigir les nostres vides en tots els processos de transformació que ens esperen és una aspiració perfectament legítima. L'aprenentatge al llarg de tota la vida només pot ser un aprenentatge *al llarg i a l'ample de la vida* si sap també aprofundir en les nostres vides. Aquest és el sentit més profund de l'educació d'adults, i és per això que l'aprenentatge al llarg de tota la vida s'ha convertit en un dret fonamental.

Si tothom està cada vegada més convençut que aquest aprenentatge és indispensable, és també perquè s'ha convertit en un instrument essencial de desenvolupament de les nostres societats, una societat que no pot ser reflexiva si no hi ha una societat civil permanent atenta, una societat on l'estat benefactor només pot mantenir a tothom si esdevé participatiu. I qui diu participació diu amb més informació cada vegada i amb major capacitat d'actuar. Sí, l'educació d'adults s'ha convertit en un dret fonamental perquè ara és, a tot arreu, indispensable per exercir els altres drets: dret a la salut, al treball, dret a un medi ambient sa, a la defensa contra la discriminació en funció del sexe o de l'orientació sexual, l'edat, etc. En ser reconeguda com un dret legal que totes les persones poden exercir serà justiciable, la formació bàsica d'adults podrà ser accessible a totes les persones del planeta, i aquest augment general del nivell de les competències es convertirà en una poderosa palanca de desenvolupament socioeconòmic i de millora de la qualitat de la vida (Bélanger, 2010).

L'educació en la vida adulta emergeix com un espai de projecció, com un element de solidaritat i acompanyament sistemàtic i organitzat que ha de fer una contribució significativa per tal que les persones puguin enfrontar-se als reptes de cada moment. El

viatge que l'educació ha fet en els dos darrers segles ens porta a un espai privilegiat de relació entre la persona i l'entorn per aconseguir un major desenvolupament.

L'eslògan *L'educació, la casa del món* de l'exposició que vam preparar per al Fòrum de les Cultures de Barcelona 2004 il·lustra aquesta idea (Ferrer, V.; Marzo, A. i Torres, C. 2003). És entendre l'educació com un lloc de trobada, l'aixopluc per pair els esdeveniments quotidians amb tot el seu dramatismes i tot el seu goig. L'educació no es dona, es fa. I per fer-se ha de comptar amb les condicions materials, mediambientals, humanes, socioculturals i globals. Apropar-nos a l'educació significa fer un esforç de consideració de múltiples factors, perspectives i aportacions que tenen el seu punt d'arribada a realitats concretes on la complexitat del panorama ha de trobar les propostes que ens permetin desenvolupar-nos de forma individual i col·lectiva.

El centre de l'educació és la persona en una societat concreta que, cada dia, reformula el seu projecte. Aprenem del patrimoni col·lectiu, però aquest només cobra sentit quan ens ajuda a donar resposta als problemes actuals. Des de l'espai educatiu hem de ser molt respectuosos d'aquest patrimoni, és la base del nostre treball, és el fang amb què consolidem les noves recreacions. Aquest patrimoni, però, no pot ser una llosa que barra el creixement i el desenvolupament. Estudiants i mestres hem de fer constantment un exercici de desaprendre aquelles coses que ens ancoren en espais que no permeten el creixement.

Aquests espais per a l'educació necessàriament han de ser múltiples i diversos, un dels quals pot ser el que s'ha anomenat l'escola/l'educació ciutadana. L'educació ha de formular-se i desenvolupar la seva pràctica a partir de la realitat i els desitjos del projecte de la ciutadania. L'educació és dinàmica i ha d'anar al ritme de l'entorn com a element d'impuls, de creixement, tot participant en la recreació del coneixement i d'una realitat quotidiana que cada cop faci la vida més plena a totes les persones.

Hem revisat als capítols i publicacions anteriors documents internacionals de la Unesco, la Unió Europea i el Fòrum Mundial que marquen aquesta perspectiva. Educadors, científics i agents socials de diversos àmbits també apunten en aquesta direcció. Maturana i Valera parlen de l'autopoiesi com a element consubstancial a la vida i diuen: *l'educació com un fenomen de transformació en la convivència és un àmbit relacional on l'educand no aprèn una temàtica, sinó que aprèn un viure i un convidaure* (Maturana i Dàvila, 2008).

Oferim ara una síntesi de les principals conclusions a què ens porten els treballs realitzats, amb la intenció de revisar el marc de treball de l'actual educació de persones adultes i aportar elements que puguin orientar-ne el desenvolupament. Hem agrupat aquestes conclusions en sis apartats. El primer descriu les característiques més destacades de l'educació en les diferents etapes de la vida adulta i com això repercuteix en l'educació. Després passem a considerar el subjecte adult i la seva experiència com a focus essencial de l'aprenentatge dels homes i les dones, un aprenentatge per a l'acció i per al canvi de condicions que pot permetre un desenvolupament més ple. En el tercer abordem com treballar els diferents continguts i com aquests interactuen amb els subjectes, a la vegada que requereixen entorns d'aprenentatge específics. En el quart abordem el paper de l'entorn social i físic en què es dona l'acte de aprenentatge, quins processos de relació, comunicació i interacció resulta imprescindible tenir en compte. Després tractem sobre el significat i

sentit de l'educació en la vida adulta i per últim destacarem alguns elements bàsics per repensar el futur de l'educació en la vida adulta.

3.1. Una educació per a cada etapa de la vida

Partim de la premissa que l'educació de persones adultes és una realitat estesa que implica grups molt importants de la població. Ara bé, en la pràctica estem parlant d'un conjunt d'ensenyaments dispersos. A més, no sempre es reconeix l'especificitat d'aquest àmbit educatiu. Així, ¿podem parlar d'educació de persones adultes o hem de parlar de múltiples conceptes diferenciats i sense unitat: formació, reciclatge, educació continuada, preparació, aprenentatges, entrenament, educació permanent, animació, dinamització, educació liberal o popular, desenvolupament de competències o altres? Què ens pot aportar considerar un marc comú per a l'educació en la vida adulta? L'acció per al desenvolupament, per a la resolució dels problemes actuals requereix aquest concepte i aquesta pràctica?

Durant les darreres dècades milers d'experiències avalen els resultats d'una educació d'adults per aconseguir respondre a problemes molt diversos de tipus professional, de salut, de convivència (Bélanger, 2009). El que no es reconeix és la unitat d'aquesta etapa educativa: aquells que fan formació professional per a persones adultes no es reconeixen amb el que fan educació bàsica i els que fan ensenyament de llengües no es reconeixen amb els programes d'educació per a la salut o la participació social. Aquesta desconexió ens podria abocar a repetir els camins indefinidament com en el mite de Sísif. Si existeixen constants que podrien ajudar-nos a trobar dreceres perquè no aprofitar-les?

Els nostres estudis i la nostra experiència ens porten a pensar que hi ha un marc comú de treball en l'educació de persones adultes que pot afavorir el treball des de totes les perspectives. Un marc comú que s'ha experimentat especialment en el que s'ha conegut com a educació popular, educació obrera, educació liberal, educació comunitària i, més recentment, educació ciutadana, però que entenem que és vàlid per a moltes altres situacions.

El primer element, i el més evident, que pot definir aquest marc comú és el mateix subjecte de l'aprenentatge. Malgrat l'evidència que totes les persones adultes tenim en comú una base fisiològica, cognitiva, afectiva i de capacitat de relacionar-nos, hi ha poca comunicació entre la recerca que es fa en l'àmbit de l'educació de la salut i del treball, per exemple. Cada un d'aquests àmbits, o altres, té uns objectius diferenciats, però el que es troba en l'un és de gran importància per a l'altre. Els avenços sobre el coneixement corporal, sobre les relacions interpersonals, sobre les estratègies cognitives, sobre el paper dels afectes poden venir de sectors molt diversos i ser útils per al conjunt d'àmbits. Per què no es dona aquesta comunicació? Apuntem diverses raons. La invisibilitat de la persona adulta com a tal. Es veu la persona l'adulta com a treballadora, com a mare o pare o com a consumidora immersa en un rol social, en una tasca específica. Però no s'aborda el treball educatiu o social pensant en el conjunt d'aquests rols o en el caràcter integral que tenen tots. Aquesta visió parcial redunda en el fet que es desestimen per a cada activitat educativa molts elements de gran importància. Alguns treballs clàssics recuperen elements particulars d'aquesta integritat de què parlem, per exemple, l'al·lusió al bagatge experiencial i la seva aportació a l'aprenentatge. El treball d'històries de vida recupera alguns d'aquests elements (Ribas, 2011; Reggio, 2010) i operativitza els continguts que aquestes aporten per la tasca formativa. També els treballs que incideixen en els esdeveniments vitals podrien anar en aquesta línia (Serra, González i Oller, 1989). A partir d'aquests estudis es reconeix que

situacions disperses de la trajectòria de cada persona poden veure's relacionats entre si. Malgrat que tots aquests elements fan referència a la trajectòria passada i a la visibilització, entenem que s'ha de fer en funció del potencial de projecció, i no com una imatge estàtica del passat, per molt que aquesta sigui prestigiada o valorada.

Uns altres elements que influeixen en aquesta manca de comunicació entre els àmbits és la segmentació entre els espais socials i l'univers cultural de les diferents etapes de la vida adulta. Entre adolescents i joves, joves i adults, adults grans i la gent gran s'estableixen unes distàncies que compartimenten l'acció educativa. Els estudis del cicle vital (Erikson, 1985) mostren que hi ha característiques específiques de cada edat, però n'hi ha d'altres que ens fan veure que les estratègies d'adaptació, de resolució de conflictes, els mecanismes intel·lectuals, els objectius que es persegueixen són molt similars. En tot cas, la trobada en l'espai educatiu de diferents generacions o perspectives vitals no és necessàriament un inconvenient per a l'aprenentatge. L'aprenentatge adult és multiforme i el contrast entre diferents posicions pot ser un estímul. I a més, com a elements facilitadors tenim que hi ha llenguatges que permeten una comunicació que pot regular tot el sistema i fer de les diferents òptiques una oportunitat. El pivotatge entre diversitat i igualtat pot actuar com a element regulador i d'impuls dels aprenentatges.

Per últim hi ha les diferències socioeconòmiques i d'estatus. Aquestes són, segurament, les que marquen una divisió més difícil de superar. Malgrat això, alguns autors (Gelpi, 2007) han destacat que coneixements nascuts en la pràctica de l'educació popular, com per exemple la força de la creativitat, la participació, l'educació activa i personalitzada, que neixen en els moviments educatius d'inicis del segle XX (Besse, 1982), tenen una rèplica evident en la formació per a executius d'empresa o personal considerat d'elit. De la mateixa manera, si per fer formació especialitzada d'alta qualificació professional s'estableixen unes condicions que són òptimes i que donen resultats contrastables, per què no es poden aplicar aquestes condicions a totes les accions educatives, sigui quin sigui el nivell socioeconòmic de la persona que realitza la seva formació? No parlem només de recursos materials destinats a l'educació, sinó també de la força amb què els estereotips poden influir en l'educació i limitar-ne les accions educatives. Una divisió simplista de l'educació en funció del sector social en què visqui la persona també s'ha demostrat que no respon a la realitat. Sí que cal fer, però, una lectura de les condicions econòmiques i socials com un element per a la projecció, per al desenvolupament de competències. A més, també hi ha alguns elements culturals que hi poden influir: la llengua, el lloc de procedència, el grup cultural, les preferències o posicions en aquest àmbit.

L'educació adulta ha de comptar amb una visió de conjunt de la persona més enllà de l'aspecte específic sobre el qual estem treballant. El perfil de cada persona ha d'emergir de forma diàfana i així potenciar que el subjecte sigui l'actor de l'aprenentatge. La consideració d'aquesta identitat és un requisit imprescindible per aprofitar tot el potencial que proporcionen les interaccions que fan possible l'aprenentatge i la construcció col·lectiva de coneixement i de béns culturals. En els apartats següents aprofundirem sobre com treballar amb aquesta identitat i més endavant sobre el paper del medi social en l'educació. Remarquem ara la necessitat d'aprofitar elements transversals entre diferents àmbits de la vida, intergeneracionals, des de perspectives socials, culturals o de gènere diferents.

Un altre element que defineix un marc comú de treball és el tipus d'interrelacions que la persona adulta manté tant en l'interior de l'activitat educativa com amb el conjunt de elements del seu entorn. La posició de la persona adulta que aprèn es veu definida en cada moment per la connexió d'un conjunt de relacions que impulsen o dificulten el procés d'aprenentatge en totes les etapes de la vida. No obstant això, podríem dir que en el cas dels adults es mantenen unes constants que permeten una relació pedagògica diferent i que fan que es vegin els resultats de l'aprenentatge més imbricats amb les activitats significatives per a la persona.

La relació entre educand i educador també té unes característiques específiques, no exemptes d'idealitzacions o de distanciaments, però amb un espai per a la trobada, per a la sintonia, diferent d'altres etapes de la vida. En l'etapa infantil, per la distància substancial amb l'adult, i en l'etapa de l'adolescència per la necessitat de configurar la pròpia identitat, la relació amb l'educador o l'educadora té unes característiques molt diferents. Alguns autors (Jarvis, 1989) han parlat de l'educació de persones adultes com una educació "entre iguals". L'expressió pot donar lloc a confusions, però té un component interessant en el sentit que l'adult que aprèn ho fa amb un conjunt d'instruments que li permeten abordar l'aprenentatge des d'una posició propera a la que té l'educador. L'ús del llenguatge, el coneixement de les convencions socials, el bagatge cultural, la perspectiva vital, la valoració de la vida i molts altres elements poden ser compartits amb els companys d'aprenentatge o amb els educadors. Aquests elements afavoreixen l'aprenentatge i li donen profunditat, i permeten reorientar-lo de forma més conscient i harmònica si es saben utilitzar. Per contra, si en la relació pedagògica no es parteix d'una relació *entre adults*, sinó d'un model descompensat, es corre el risc de fer un "seguidisme" irreflexiu o un trencament del clima necessari per a l'aprenentatge.

Abans exposàvem que la relació que afavoreix l'aprenentatge tampoc pot ser una relació totalment *entre iguals*. L'educand necessita veure's estimulat a moure la seva posició per tal que es produeixi l'aprenentatge, i això es fa des d'una posició diferent de la que l'aprenent té. No és necessari conceptualitzar aquesta posició com a jeràrquicament superior, sinó com a quelcom que ajuda a explorar nous escenaris i a reorganitzar les posicions. També l'educador o l'educadora parteix d'una posició diferent. La imatge de *tenir cura de*, molt pròpia de l'educació infantil, ha de prendre una nova dimensió en què l'educador o l'educadora es poden alliberar de molts elements respecte dels quals la persona adulta ja s'ha *apoderat* i treballar des d'aquesta perspectiva diferent, la d'altres etapes de la vida. És més, en moltes ocasions, el paper de l'educador és establir les condicions perquè emergeixin continguts que són latents o als quals no es dona prou relleu.

En aquesta relació entra en joc l'autoritat de cada un dels agents respecte dels altres. Ara no parlem de les relacions de poder en funció dels interessos de cadascú, que també és important considerar, sinó del prestigi, la consideració, el respecte a la posició i l'actuació de cadascú. En general, la persona adulta en procés d'aprenentatge valora l'aportació que li fa l'educador, reconeix la seva autoritat, però l'educador ha de guanyar-se en el dia a dia que es pugui conservar aquest capital. També l'educador i l'educadora han de reconèixer l'autoritat de l'educand, i així tenir una actitud d'escolta, de seguiment curós, de respecte, d'aprofitament de les possibilitats que té cada persona. Sense el reconeixement de l'autoritat respectiva circumscrita cadascuna al seu àmbit el procés d'aprenentatge es dificulta. Quan l'educand idealitza la figura del mestre es tendeix a perpetuar la

dependència; quan l'educador no valora el pes de les posicions o del bagatge de l'estudiant també es desaprofitem elements de gran vàlua.

Paulo Freire a Pedagogia de l'oprimit diu que *ningú educa ningú, ningú s'educa sol, els homes s'eduquen entre si, mediatitzats pel món*. Potser és en l'etapa adulta que tenim una consciència més clara que l'aprenentatge es dona en nosaltres mateixos o no es dona. Permanentment fem una autovaloració del que estem aprenent. I de la mateixa manera som conscients, també, que aquest aprenentatge es realitza per contrast, en relació amb allò que ens envolta. Barbara Mapelli i Maria Giovanna Piano (2005) diuen "en la seva accepció positiva, l'escola és fonamentalment una escola de relacions; la dimensió relacional, de fet, remolca de forma evident el procés de creixement dels joves"(Mapelli i Piano, 2005, 43).

L'experiència i la recerca actual respecte de l'aprenentatge adult apunten al fet que l'aprenentatge en la vida adulta no té perquè cenyir-se a unes limitacions més grans que en altres etapes de la vida. Les condicions en què aquest aprenentatge es dona són diferents, però no podem afirmar que hi hagi condicionaments que obstaculitzin de manera especial l'aprenentatge que necessiten per a la seva vida. Sovint, encara perviu la idea que alguns aprenentatges no poden assolir les quotes de desenvolupament que es donen en l'etapa infantil o juvenil. Per exemple, si parlem de l'aprenentatge d'idiomes, hi ha autors que diuen que només s'aprèn en el seu grau màxim un idioma si es fa en els primers anys de la vida, però cal tenir en compte que les condicions de vida i d'aprenentatge entre nens i adults són molt diferents. L'adult, normalment, dedica un temps limitat als aprenentatges, els quals són una activitat limitada en la seva agenda. Tant els temps de dedicació com els espais, la interacció, la dedicació que reben per part dels adults del seu entorn són molt diferents i fa que la comparança sigui difícil de fer. A més el bagatge personal i el món psíquic de l'adult estan subjectes a pressions diferents de les que experimenta el nen, algunes de les quals poden afavorir segons quins aprenentatges i altres dificultar-los. La pràctica pedagògica ens mostra que, sovint, la persona adulta fa una valoració cost-benefici des del seu projecte personal i comunitari que té implicacions directes en els aprenentatges. Igualment, hi ha altres elements que influeixen també de forma decisiva, més enllà de l'edat, com ara els coneixements previs, la necessitat de l'aprenentatge concret, l'estímul social i les possibilitats d'aplicació d'aquests aprenentatges.

Algunes de les dificultats de l'aprenentatge en la vida adulta sovint són més producte d'un estereotip que no pas d'una comprovació pràctica. Sembla, com diu Caterina Lloret (2009), que hi ha una edat per a cada cosa, i que l'edat infantil és l'edat de l'aprenentatge, com l'edat adulta segurament és la del treball. Aquests estereotips actuen negativament tot limitant les possibilitats de desenvolupament. Hem vist que la persona té una capacitat d'aprendre al llarg de tota la vida, però en cada moment caldrà decidir que és el que convé aprendre. Aquesta capacitat de reorientar el propi itinerari de formació es pot exercir més plenament en la mesura que es guanya consciència i que hi ha un suport del grup social proper.

Entenem que aprendre significa, com diu Anna Maria Piussi, *formar i formar-se en la creació social*. Una creació social que:

No és només la visió més o menys sobtada que connecta dimensions, diferències, subjectes, cossos, habilitats, competències, temps i llocs abans

desconnectats i els reuneix d'una manera nova i més vital. Sinó també la recerca i la tasca quotidiana, fatigosa i pacient, lenta i ràpida, font de plaer i de desil·lusió en la que s'aprèn, en el transcurs de l'actuació individual i compartida, a entreteixir, transitar i traduir entre diferents mons pels seus llenguatges, les seves regles, motivacions; a estar en presència dels límits externs i interns - sovint entreteixits de tal manera que fan difícil la necessària distinció - per travessar-los transformant-se i transformant-los en recursos per emportar-se i portar-los a un altre ordre de relacions; a individuar precisament els contorns de la pròpia motivació i de les condicions necessàries per fer que existeixi allò que és essencial a la pròpia empresa com a pressa d'allò que és real (no, a la manera masculina, sobre la realitat) a la mesura d'un desig compartit. (Piusi, 2006, 29)

Aquesta conceptualització de l'aprenentatge ens acosta més a un realitat complexa, multiforme, dinàmica, relacional. El model de traspàs de coneixements, encara molt vigent, es queda molt curt per definir l'aprenentatge que, com diu Paulo Freire, és un procés de recreació. La seva experiència i la d'altres educadors i educadores ens fan pensar que l'aprenentatge adult es potencia si som capaços de situar-lo en aquest espai. Un espai que, d'entrada, és problematitzador, però que es projecta sobre l'esdevenir quotidià de les persones tot capacitant-les per donar respostes, per actuar.

3.2. *El subjecte, l'experiència: homes i dones que aprenen, que canvien*

Al taller, els alumnes em donen a conèixer les seves inquietuds, projectes, desigs, frustracions, il·lusions, establint un col·loqui obert sobre les realitats professionals de cadascun d'ells. Ens fem còmplices de la capacitat de transmetre i interactuar amb un propòsit comú dins l'aula.

Joan Gispert, professor de pintura

L'educació es concep com l'instrument privilegiat per transmetre els avenços que ens aporta la ciència i el coneixement col·lectiu. Es tracta d'assegurar la pervivència d'allò que és important per a les persones i per a la societat, més enllà de la imposició i del prejudici. El naixement de l'escola com a instància social a l'abast de tota la població va acompanyat de l'intent que els continguts que aquesta vehicula siguin objectivament contrastats, que superin les creences, les valoracions, els posicionaments d'una o altra persona o grup social. El reclam d'objectivitat davant de la imposició acrítica dels grups més influents suposa un avenç per al conjunt de la societat, però la ciència també ha incorporat, en les darreres dècades, la visió del subjecte. Boaventura Souza Dos Santos (Rodríguez, 2002) remarca el naixement d'un nou paradigma en què el subjecte forma part de la visió. Això no significa manca de rigor o arbitrarietat, sinó una manera d'abordar el coneixement de la realitat més profunda.

Com ja hem assenyalat, l'educació és el procés de recreació constant de coneixements que ens permeten augmentar la nostra competència. Aquest és un procés que sempre té un component social, però que es fa amb el concurs ineludible de cada subjecte que desenvolupa un nou aprenentatge. Es tracta, per tant, d'un doble moviment a partir d'un/una mateix/a i, a la vegada, de situar-se en un conjunt de relacions socials sense les quals l'aprenentatge restaria sense sentit (Anna Maria Piussi, 2006 i Antonia De Vita, 2008). L'aprenentatge no és el resultat d'un traspass de continguts, sinó d'un procés de recreació que es configura en l'entramat de relacions socials properes a la persona. L'educació, aleshores, no només no renuncia a la perspectiva del subjecte, sinó que potencia totes les relacions que poden afavorir aquesta creació social que parteix del mateix subjecte i que té en consideració, com a contribució imprescindible, el que cada persona aporta.

El subjecte del que parlem és una totalitat on cos, intel·lecte, afectes i relacions es conjuguen a la vegada per desenvolupar els aprenentatges. Als articles i a l'estudi previ hem vist que el substrat corporal, biològic, sensorial sovint ha estat poc valorat en la tasca educativa, com si l'aprenentatge només tingués a veure amb les capacitats intel·lectuals. Avui sabem que el pensament no es estranya a l'esdevenir quotidià de les cèl·lules del nostre cos, a les relacions que s'hi estableixen i que acaben configurant un estat que permet l'aprenentatge. La pràctica educativa ens mostra la conveniència de tenir en l'agenda de l'acció educativa elements com ara la respiració, la tensió corporal, les sensacions com el fred o la calor, la llum i els sons que incideixen en el nostre cos. No és només la consideració de requisits o condicions prèvies: aquests elements de l'entorn físic i les relacions ecosistèmiques en què s'inscriu són elements imprescindibles a tenir en compte per al nostre treball educatiu. Per exemple, la disposició del mobiliari a l'aula pot propiciar

la comunicació o dificultar-la, els ritmes de l'activitat, la consciència sobre el propi cos i les relacions amb l'entorn. Una educació estereotipada i aliena a aquests elements es perd bona part de les possibilitats que l'educació pot oferir.

En el treball amb homes i dones gitanos, per exemple, hem après que calia escoltar aquest component d'allò immediat; hi hem viscut una educació més a prop del cos, de la veu, de la mirada, dels ritmes, de les interpel·lacions, del subjecte que està atent al que passa al seu entorn, no a allò que es pressuposa que ha de passar, sinó al que realment està passant. I una constatació molt similar és la que hem obtingut del medi penitenciari. Hem observat persones que, en una situació que els imposava unes limitacions evidents, tenien una mirada oberta i una capacitat d'integrar elements que a nosaltres com a educadors se'ns escapen. El resultat és una confluència de direccions que potencia l'aprenentatge. Per exemple Àngels Bosch ens explica la seva arribada a l'escola. Ella portava uns textos per perfeccionar i ens explica el seu estat d'ànim i com va evolucionar:

Jo vaig arribar una mica encongida, perquè penso que la inseguretat sempre provoca aquesta sensació. Em feia vergonya ensenyar el que guardava escrit durant tant de temps. Sabia que tindria faltes d'ortografia, errors d'expressió, etc., però em vaig sentir acollida i el que és més important: valorada.

Àngels Bosch, estudiant a Martinet i escriptora autodidacta

També els aspectes cognitius prenen una nova dimensió en aquest paradigma. Les funcions intel·lectuals es conjuguen amb els aspectes emocionals, físics o socials. Els raonaments que ens permeten comprendre millor la nostra realitat i donar resposta als problemes estan inscrits en processos sociohistòrics i culturals que els modulen. No es tracta de treure importància a la capacitat intel·lectual, sinó de fer que prengui tota la seva potència incorporant-hi elements d'anàlisi que s'adaptin més a la realitat complexa, dinàmica, global en què vivim. Edgar Morin (2000) indica que l'educació del segle XXI ha d'assumir reptes com ara: el coneixement de les característiques del propi coneixement, no solament aprendre a aprendre sinó saber per què i com s'ha de fer, també saber triar els coneixements pertinents per a cada context, saber integrar els coneixements de forma global en la seva unitat i complexitat, conèixer les línies de desenvolupament en un entorn de nivell planetari, saber enfrontar-se a la incertesa, ensenyar la comprensió, la conformació d'una ètica capaç d'integrar la dimensió individual i comunitària, i aquesta perspectiva exigeix noves eines didàctiques també en l'educació al llarg de la vida.

La persona il·litrada que ha viscut en un context agrícola tradicional, per exemple, té mecanismes de raonament que s'adapten al seu entorn. Aquestes estratègies i el coneixement que hi va associat són elements que ens poden permetre també resoldre problemàtiques del moment actual. La prevalença acrítica que dóna prioritat, de forma sistemàtica, a allò que es considera nou per sobre del que és antic pot ser tan perjudicial com la que considera que només el que està provat per la tradició és vàlid. Cal que fem ús dels instruments que ens aporta la ciència i la racionalitat, però sabent que aquestes són l'arxipèlag de certituds i l'oceà d'incerteses de què ens parla Morin (2000).

Hem vist com l'anàlisi de les concepcions que es fan els analfabets del món de l'escrit ens permet un treball amb més llum. Ens permet partir de la realitat de l'aprenent, i no amb esquemes docents estranys i impositius que a voltes poden dificultar l'aprenentatge en comptes de facilitar-lo. A més, aquesta recerca ens ofereix instruments de diàleg amb l'educand i la possibilitat de dissenyar entorns d'aprenentatge més propers a la seva visió del món.

El treball intel·lectual és nuclear: la posició crítica problematitzadora rau en la base de l'aprenentatge, provoca el desequilibri i força nous equilibris més adaptats.

Malgrat tot, l'educació de persones adultes, que ha d'anar guanyant un espai social, també es veu alentida i subjectada per una banda per una concepció que té un fort component compensatori i de l'altra pel domini que exerceix el que s'ha anomenat la teoria de dèficit. És el que nosaltres hem anomenat *la síndrome del cranc*: els programes, els materials, els recursos, els sistemes de valoració es pensen amb referència al passat, a allò que no s'ha assolit, a allò que hom ha estat, a les coses que ha tingut o ha deixat de tenir. Aquesta síndrome ens aboca a un plantejament educatiu que:

- Potencia una autoimatge devaluada atès que alimenta el dubte sobre les pròpies capacitats, abans fins i tot d'intentar desenvolupar-les.
- Crea un cercle de comparacions, en primer lloc amb una imatge distorsionada d'un mateix (en el passat), que segurament és irrellevant i fins i tot contraproduent en el moment actual. També es fa la comparança amb un model idealitzat dels altres, les persones que tenen un nivell educatiu superior o també amb els nens i els joves. Aquests referències són esbiaixades i responen més a l'ideal de la persona de la joventut o de la infància que no pas a la realitat. És el reflex d'allò que hauria pogut ser i no ha estat possible, que actua com a disseny en contra del propi aprenentatge actual.
- Incideix de forma prioritària en els dèficits i no en les oportunitats. Fa una lectura negativa de les condicions de partida, que situen l'aprenentatge en un context catastrofista i que aboquen a una excessiva dependència de l'educador o a una rigidesa en la conceptualització dels continguts de l'aprenentatge.
- Aquesta mirada al passat ens atrapa en un escenari educatiu que busca un cànon educatiu que mai no ha existit, però que s'ofereix com l'òptim especialment per al mateix aprenent.
- S'enclaustra en els seus rols presents i passats, en posicions que han d'evolucionar o canviar de perspectiva per tenir una resposta útil.
- Fa que les persones mostrin resistències davant dels avenços; aquestes noves condicions es veuen amb malfiança
- Impulsa la idea que l'aprenentatge s'ha de donar seguint el que podríem anomenar *la teoria del pas a pas*, una seqüència lineal que correspon al procés que es reconeix com un procés de prestigi, contrastat, i es mostra desconfiança respecte de les noves formes d'abordar els problemes i les seves solucions

L'educació en la vida adulta hauria d'alliberar-se d'aquest marc i treballar per al desenvolupament de les competències que cada persona necessita. Per això, l'educació ha de ser un procés obert, que assumeixi les incerteses que aquest pugui plantejar, i que es

projecti al futur de cada persona. Brunella Eruli (2003), tot al·ludint a l'obra d'Ettore Gelpi i a la seva manera d'entendre l'educació, parla de *la utopia quotidiana*.

3.3. *El contingut*

No hi ha aprenentatge si no hi ha un contingut sobre el qual volem treballar. Aprendre vol dir tenir capacitat d'encuriosir-se, de problematitzar, de formular preguntes i buscar respostes. El contingut s'articula com a part del procés d'aprenentatge, també en el cas de les persones adultes. La pregunta és com s'efectua l'aproximació als continguts en el cas de les persones adultes. Quins elements mobilitza aquesta aproximació? Quines estratègies són les més usuals? Com condiciona el procés educatiu el contingut?

En algunes de les publicacions d'aquesta tesi hem treballat sobre un contingut específic: la lectoescriptura. I ens hi hem aproximat tant des de la recerca com des de la pràctica educativa. El contingut marca algunes de les condicions de l'aprenentatge, però també hi ha elements que són comuns a qualsevol procés.

D'entrada, però, també en el transcurs del procés hi ha un acoblament entre la formació que es proposa i la que resulta desitjable. Des de la psicologia es reconeix que hi ha factors de motivació endògens i exògens. Els mecanismes interns ens porten a la vida interior de cada persona, en acosten al subjecte, a les seves emocions, pensaments i estratègies, a allò que desitja, que estima, a allò que pretén evitar i a allò que s'estableix com un èxit, una meta des d'un mateix. Aquests ressorts responen a una trajectòria diferent per a cada subjecte. La motivació interna es relaciona en cada persona amb la seva trajectòria vital. En el cas de joves i adults, aquest traçat sempre té matisos, revolts que enriqueixen o entorpiren l'aprenentatge. A més, aquesta divisió no resulta tan nítida com alguns autors han descrit, perquè la motivació interna es modula en funció de les relacions i els inputs externs sovint s'interioritzen i són assumits com a propis.

El procés de trobada d'aquests elements desafiadors que repton l'educand és imprescindible per a la pedagogia alliberadora. Conceptes com els dels temes desafiadors i codis neixen d'una lectura crítica de la realitat (Freire, 1986). Peter McLaren (1997) alerta del perill de continguts als quals estem sobreexposats i que vénen de una cultura depredadora. En tot cas, la tria dels continguts és sempre un procés en què intervenen jocs de poder conscients o inconscients (Gutiérrez, 2011b); els continguts mai són neutres. En l'acte educatiu es produeix, d'una manera o altra, o una negociació o una imposició dels continguts. En l'apartat següent aprofundirem sobre aquest caràcter polític de l'educació i quin és el paper de cada agent.

El nostre plantejament és que el punt de partida per iniciar un contingut ha de ser el mateix estudiant, però el que ens trobem és que de vegades l'estudiant té una visió prèvia estereotipada del contingut de l'aprenentatge. La seva relació amb el contingut augmenta en autonomia conforme es va desenvolupant el procés d'aprenentatge. Aquí, el paper de l'educador és fonamental, ja que ha de entendre què vol aprendre, qui és i com es relaciona la persona amb el contingut.

L'analfabet veu amb respecte el món de la lectura i l'escriptura, com havíem vist en el dictat de cartes (Marzo, 1987), l'analfabet conceptualitza l'escrit com un llenguatge formal, de prestigi, distant del seu llenguatge oral quotidià. Si els materials i les propostes educatives reforcen aquesta concepció, el procés es pot convertir en una activitat rígida i

allunyada del que el pot ajudar en la seva vida quotidiana. L'educador o l'educadora ha de facilitar l'apropament a aquest contingut destacant-hi tota la força que pot tenir per a la persona que aprèn; aquest és el repte.

El coneixement de la disciplina ha de ser una eina útil per a l'educació, però no el motlle amb què es conforma el procés d'aprenentatge. La proposta òptima és la que permet a la persona avançar en la lectura de les temàtiques significatives i amb sentit per la seva vida, encara que l'entorn social, cultural, econòmic, religiós, en el cas dels nostres grups diana, sigui un entorn minoritari o poc prestigiat.

Des de l'escola entenem que els continguts no poden estar empaquetats per ser distribuïts. Amb un mapa d'oferta general que orienti l'acció educativa, cal estar alerta a les necessitats. Aquestes són formulades de formes molt diverses, i els serveis educatius per a la població adulta han de desenvolupar observatoris d'aquestes necessitats per tal de poder donar-hi una resposta àgil i efectiva. Sovint no veiem la necessitat d'un contingut fins que no ens hi hem aproximat. Així, la tasca de mediació és molt important perquè les persones apreïïn les possibilitats que els ofereix l'educació.

El procés de treball, tal com nosaltres l'hem estudiat i experimentat, parteix de la negociació del valor que tenen els continguts per a la persona que vol fer l'aprenentatge i per a l'entorn social proper.

L'oferta ha d'arribar a les persones amb un llenguatge intel·ligible i atractiu. La persona ha d'entendre què pot guanyar amb l'educació, i també que l'hi costarà. Arribar a alguns espais i col·lectius resta inviable si no hi ha una bona xarxa de relacions. Serveis socials o culturals, grups veïnals i associacions poden detectar i arribar al col·lectiu molt millor que les estructures pròpies de l'educació. L'activitat educativa necessita un sistema de participació en xarxes i coordinacions que facin permeable la tasca de cada un dels grups i entitats; d'aquesta manera s'aconsegueixen importants sinergies.

Partim de considerar la motivació com una font d'energia del procés de formació, però el seu flux no és ni constant, ni uniforme, ni unidireccional. La motivació és dinàmica i respon a situacions complexes. Un intent de reduir el mapa a coordenades excessivament simplificades deformarà la situació i no ajudarà a resoldre-la.

La participació en una activitat és el resultat de l'activació dels mecanismes de motivació, però podem tenir-ne de diversos tipus: una que suposi el pur "seguidisme"; una altra, resultat d'una pressió externa; una altra, resultat de la curiositat i les ganes d'aprendre, del afany de superació de cada persona, de la competitivitat, així com també dels estímuls econòmics o socials. Amb freqüència és necessari un procés inicial de desaprenentatge, de superació de resistències, d'activació de connexions que resultin atractives.

L'educació ha de connectar amb els interessos de la persona, les seves expectatives, el seu món vital. Connectar no vol dir envair ni suplantar allò que ella considera propi. L'educació, encara que parteix del passat, si vol tenir èxit ens ha de projectar al futur. Ens hem de preguntar, educadors i educand, com és el futur desitjable per a les persones amb les qual anem a compartir i com l'educació pot contribuir a fer-lo realitat.

La motivació no és un procés que es doni d'una vegada per sempre, qualsevol procés educatiu té moments més forts i altres de baixada de tensió. Si parlem de motivació, ho estem fent dels ressorts que permeten que mantinguem la tensió en els moments difícils, de baixada, i això té a veure amb el sentit que li conferim a l'educació, però també amb el fet que no posem les coses massa difícils. Els principis metodològics i organitzatius propis de cada grup com ara horari, calendari, recursos, seqüències i ritmes de funcionament afavoreixen el desenvolupament de l'educació

L'apropament als continguts i a l'acció educativa, en general, té un component racional, però està arrelada en els processos emocionals. Per tant, no és només un camí de convèncer o de veure allò que és més evident o cert, sinó també el resultat d'una negociació dels continguts, del procediment i d'altres elements de la pràctica educativa. L'educació s'ha vist temptada de basar-se fonamentalment en l'art de la seducció. I hi ha components d'atracció, de proximitat, d'entusiasme que, sens dubte, tenen un valor important, però una educació adulta cal que respecti l'espai de cada un dels participants i, per fer efectiu aquest respecte, cal introduir elements de negociació, de pugna, de confrontació, de resistència (Gelpi, 2007). Possiblement, cal pensar en una negociació que no tingui per objectiu aconseguir fer-se amb el territori de l'altre, sinó arribar a uns nous espais que afavoreixin el desenvolupament de totes les persones.

S'ha parlat molt del component dialògic que hauria de ser present en l'educació en la vida adulta, per exemple Flecha (1997) propugna que una característica d'aquest aprenentatge és el diàleg igualitari que considera les aportacions en funció de la validesa dels seus arguments i no de les posicions de poder de qui les realitza. L'aprenentatge dialògic té un component de espai de llibertat i no impositiu però va més enllà, és dialògic si permet aprofundir en la lectura de la realitat que sempre té elements de complexitat. Per acostar-nos a una millor comprensió i poder incidir en la transformació de la realitat cal tenir presents totes les relacions de poder, d'autoritat i també les condicions cognitives, afectives, culturals o socials. Les aportacions de l'educand i l'educador no han d'entrar en pugna o contradicció permanent, però sí que han de fer possible un contrast creatiu i productiu. L'aprenentatge dialògic va més enllà de l'acumulació d'aportacions d'igual pes: és una recreació compartida en què cada persona fa la seva pròpia aportació als nous espais, és a dir, crea noves eines que li permetin viure millor, a ell i a les persones del seu entorn.

La idea d'estar en disposició de negociar vol dir reconèixer la capacitat d'intervenir positivament de totes les persones, malgrat que el punt de sortida sigui molt diferent; en la negociació, a més, no entren en joc només els arguments, sinó també els desitjos, els acords, les voluntats.

3.4. L'educació i l'entorn

Es tracta d'una escola que ens resulta propera a tots. Els mestres fan servir diferents metodologies segons el grup classe i els objectius marcats, però sempre fent participar a tots. Moltes vegades, els alumnes aprenen dels seus companys i companyes, ja que s'ajuden mútuament davant de les dificultats. Jo aprenc molt observant, tant dels mestres com dels alumnes i intento ajudar el màxim que puc.

Celia Serrano, estudiant en pràctiques

Maturana diu que l'educació no es pot abstraure de les relacions amb el seu entorn. Malgrat que aquest és un tema respecte del qual s'ha escrit molt, sovint les pràctiques educatives es dissenyen i s'apliquen amb esquemes tallats per patrons comuns. I aquests esquemes no tenen a veure amb l'entorn sociocultural en què es viu, sinó amb models previs que es transmeten en la major part de les ocasions de manera informal.

Com a màxim, quan es pensa en la relació amb l'entorn, es pensa en activitats complementàries que no formen part del nucli del que es considera l'activitat educativa. Si abans hem parlat de la invisibilitat del subjecte en l'educació, ara hauríem de parlar de l'absència d'una representació del medi social proper i significatiu en l'acció educativa. O millor, d'un intent d'ignorar aquests entorns com si l'educació s'hi pogués mantenir al marge. De vegades es propugna una neutralitat de l'educació respecte de temes socials, que no és altra cosa que prendre partit per les dinàmiques hegemòniques. La invisibilitat de l'entorn només és, així, una estratègia, perquè s'hi imposa un referent no pactat, no dialogat, unidireccional.

El model predominant, que alguns autors han descrit com a model escolar, es caracteritza segons Óscar Medina (1997) perquè està basat en la instrucció i no pas en l'aprenentatge, es limita a l'espai regulat com a escola, l'alumnat és dependent, només s'admet com a professor un registre limitat molt propi de l'escolaritat, parteix d'un model curricular tancat i té un model d'organització rígid i burocràtic. També es formula un model emergent que alguns han anomenat social.

Aquest model social ha tingut força implantació i suposa considerar alguns dels elements de l'entorn, però no qüestiona el que pensem que és més important. No ens eduquen per a un entorn extern al que estem vivint a l'aula o en l'experiència educativa. L'educació ja forma part del propi medi. L'espai de l'educació és el propi espai social, i s'hi donen totes les condicions del que Maturana descriu com la vida i, per tant, per molt que vulguem fer un parèntesi, un reservat, un espai al marge, no deixa de formar part d'un sistema de relacions. El model escolar crea i disposa l'espai, el temps i alguns elements de l'entorn com si aquest fos el bressol del coneixement. I és cert que aquesta disposició pot tenir elements positius, el problema és quan aquest espai no és permeable a algunes de les influències de l'entorn, quan suposa un biaix de la informació, indueix a fer valoracions sectàries o partidisme, es

tanca a noves possibilitats, o limita la capacitat d'influència dels agents bàsics de l'entorn. No és ben bé un entorn autista, sempre hi ha una via de comunicació, la que estableix el currículum, tant l'explícit com l'ocult. La qüestió és qui li dona forma, a qui afavoreix, què entra i què resta al marge.

En el treball amb alguns grups d'emigrants o de minories, com és el cas de la comunitat gitana, la dissonància que provoca aquest model és molt evident. Ells parteixen de paràmetres socials i culturals molt diferents. Per exemple, l'administració del temps es fa amb criteris diferents dels que són més habituals a l'escola. L'educació en la vida adulta, en ser una activitat menys reglada, es pot adaptar moltes vegades a aquests ritmes, però també pot imposar criteris en dissonància amb els de les persones que necessiten la formació. L'administració del temps, en conseqüència, es pot convertir en un factor de diàleg que facilita l'acció educativa o una barrera que impedeix, de fet, l'accés a l'educació o la continuïtat d'algunes persones.

La pràctica educativa, el marc conceptual en què es mou, les seves inèrcies, aboquen a una educació en la qual el paper de l'educand és, fonamentalment, seguir el que proposen els educadors i les institucions que els avalen. Fins i tot en casos en què s'utilitza una façana que proclama l'ús de metodologies innovadores i que habitualment es desenvolupen amb molts mitjans, s'accepten nous dictats en els quals els educands només tenen l'opció del tot o res, *faig el curs o em quedo a casa*.

En el model social s'amplia el referent de l'educació, que parteix del concepte bàsic de la participació. Aquesta participació és sinònim d'estructures organitzatives pròpies que disposen mecanismes de consulta sobre algunes qüestions i el posterior consens o l'acceptació del que la majoria assenyalen. Això propicia espais de debat i un cert *apoderament* dels estudiants. Malgrat això, la vida de l'aula, les relacions interpersonals, els continguts, l'avaluació, les estructures econòmiques i els recursos no poden estar permanentment en qüestió, perquè segurament no tothom té el mateix grau d'implicació. Per què no donar confiança als especialistes? I a més, hi ha decisions que depassen el nivell de l'escola.

A mitjan segle XX es va fer molt present la idea de l'autodirecció del procés educatiu per part de la persona adulta com a única opció raonable, i fins i tot com a definitiva de qualsevol procés d'aprenentatge adult. Es tracta de fer possible les interrelacions amb els agents que intervenen en el procés d'educació, de redefinir en cada experiència educativa quin és el paper de l'educador i de l'educand, com han d'intervenir els agents econòmics, els grups socials i l'entorn cultural.

3.5. *El sentit de l'educació*

L'educació en les darreres dècades ha estat molt preocupada en *què* ensenyar i *com* ensenyar-ho, i també, encara que no tant, per l'avaluació dels resultats. En el moment actual desvetllem la importància de la pregunta *per a què* aprendre.

Aquesta pregunta ens remet a la complexitat de la situació, però també a la profunditat i la humanitat del tema. Cada persona, cada grup social, gaudeix d'un temps i d'uns recursos limitats, per la qual cosa la delimitació de quin espai és el que convé i la prioritització d'aquests recursos és un dels punts prioritaris en l'educació.

Declarar prevalent una opció, fins i tot encara que sigui avalada per un bon sistema de màrqueting, no serveix de gran cosa si aquesta declaració no es tradueix en una pràctica que resolgui els problemes de forma contrastada.

Aquesta delimitació del sentit de l'acció educativa ha de ser compartida, i tota persona adulta té prou criteri per fer-hi la seva aportació. No hi ha absoluts, les aportacions problematitzadores i de contrast són imprescindibles per dotar el procés d'un sentit compartit.

I la pregunta emergent és: Per a què l'educació? A qui afavoreix? Decidir cap a on hem d'anar, el sentit, és una tasca que implica perspectives múltiples; malgrat tot, cal una lectura de la realitat al nivell de complexitat que cadascú pugui assumir. No podem excloure, però, cap agent de la presa de decisions. Allò que decidim té repercussions immediates sobre tota l'amplitud de l'acció educativa: els horaris, les matèries, l'organització de l'espai, els materials i, per descomptat, el mateix currículum (continguts, objectius, activitats i avaluació).

La persona adulta, al llarg de la seva experiència, ha posat en joc un conjunt de criteris que tant si van en la direcció del conjunt de la proposta educativa com si no, cal que es facin explícits per poder ser modulats conjuntament. El beneficiari del procés educatiu és l'estudiant, però també el seu entorn. No es tracta, per tant, d'imposar criteris només centrats en l'aprenent.

Altament, el sentit de l'acció educativa és dinàmic, es modula, es reorienta, es fusiona amb altres voluntats compartides; està orientat a la generativitat de productes i béns culturals que permetin viure millor, més plenament.

3.6. Educació i futur

L'educació del segle XXI rebrà l'impuls dels coneixements de moltes experiències i treballs previs, però es desenvolupa en un escenari nou marcat per dos eixos destacables: la globalització i la posició ètica. La globalització ens situa en un context on els esdeveniments que tenen lloc en cada punt de planeta són interdependents. La posició ètica assenyalava el projecte vital que volem assolir personalment i col·lectivament.

Fins al segle XX podíem pensar que el que succeïa en una àrea geogràfica o cultural poc tenia a veure amb la resta, però avui la cultura, els recursos, el medi ambient, els estils de vida, l'organització social o la salut, tot, pateix l'impacte directe o indirecte de múltiples accions que poden succeir fins i tot a l'altre costat del planeta. Això apel·la, de forma més punyent si és possible, al fet que allò que fem individualment o col·lectivament pot tenir una responsabilitat respecte de l'entorn. La responsabilitat de les nostres posicions i dels nostres actes és més evident, menys subtil. Cal plantejar-se, per tant, quina és la ètica que guia les nostres accions.

Quin paper hi juga l'educació? Sens dubte és un paper de primer ordre. L'educació és el dispositiu social que incideix de manera directa en la relació àgil dels factors que determinen l'entorn globalitzat en què vivim. Els múltiples estímuls que actuen sobre l'economia, la societat, la cultura i la mateixa persona imposen agilitzar la capacitat d'integració de la informació i una resposta àgil i eficaç. Ningú discuteix el valor de l'educació; el que constantment és a la palestra és quina educació. Perquè amb això ens juguem quina societat estem configurant. I aquí sorgeixen qüestions metodològiques i epistemològiques, però també amb força emergent, qüestions polítiques i ètiques.

L'educació del segle XXI no ha de perdre's en discussions nominalistes: ja hi va haver posicions i contraposicions que només eren una façana, que només buscaven defensar el territori propi. L'educació que es reclama ha de ser eminentment eficaç i donar resultats més enllà dels motllos academicistes. El problema és quins resultats esperem. És el criteri d'eficàcia la subjecció a les regles del mercat? És més eficaç el que es ven més? És més eficaç el que resol els problemes endèmics que tenim plantejats en les relacions humanes, en la producció, en la salut, en el medi ambient?

Però els recursos per a l'educació no són il·limitats, s'hi imposa una economia de recursos en funció dels beneficis socials que aquesta pugui aportar.

De *l'educació per a tots i totes* que va ser l'eslògan de les últimes dècades del segle XX haurem de transitar cap a *l'educació de totes i tots*. Per això és imprescindible una globalització de la democràcia, de la constitució d'espais públics per a l'exercici del poder per part de tots. L'educació ha de ser de les dones i dels homes, dels nens i dels adults, del nord i del sud.

Assumim la proclama de Paulo Freire d'una educació com a pràctica de la llibertat. L'educació autoritària, impositiva, dirigista, centralitzada, bancària segueix coexistint, però cada vegada ho té més difícil per amagar el seu caràcter sectari. L'educació només pot guanyar autoritat si s'allunya d'aquests paràmetres i dóna suport al lliure exercici de la

ciutadania, al desenvolupament personal i social. Les tensions, les violències que es donen també a l'escola, en l'educació, són el reflex de la injustícia, la desigualtat, la irresponsabilitat dels que exerceixen més poder sobre l'educació i la societat en general.

Aquesta educació haurà d'aprofitar tots els recursos que li ofereix el medi i configurar-se en múltiples modalitats, abordar tots els continguts que avui dia són necessaris sense tabús i sense limitacions partidistes.

L'exercici de l'educació com a pràctica de la llibertat segueix aixecant resistències i sovint es reclama més disciplina, més autoritat, més respecte. Però a qui van dirigits aquestes reclamacions? Als professors, als administradors, als promotors de l'educació? Normalment es parla de la disciplina dels estudiants, com si ells fossin els únics responsables de les disfuncions de l'educació. I el que sovint s'està invocant és la imposició perquè falten arguments i accions que prevalguin per la seva coherència i per l'autoritat reconeguda per tots els membres de la comunitat educativa.

Per acabar, voldria centrar l'atenció en dos conceptes que poden assenyalar una nova educació, l'educació necessària per al segle XXI.

El primer concepte es refereix al coneixement. Paulo Freire remarca que l'origen de l'adquisició d'un nou coneixement està en allò que desvetlla la nostra curiositat. I aquesta està reprimida, oblidada i manipulada des de l'escola, per la família, i evidentment per la televisió. A qui interessa de debò la curiositat que senten els educands? Quin currículum assenyat compta amb el que desvetlla el seu interès: l'aigua, el moviment, la paraula, la confrontació cara a cara, les seves músiques? Per què pensem que els educands no saben el que volen? I sinó, quines estratègies tenim per captar allò que desvetlla la seva curiositat, la seva tensió per conèixer el món interior i exterior?

Freire fa una aposta perquè l'educand aprengui. Això significa que incorpori com a coneixements propis allò que l'impacta de l'exterior. Que ho incorpori com a subjecte actiu, i cada vegada amb una autonomia més gran.

Sabem que existeix una capacitat d'aprehendre en totes les persones, però a voltes sembla que ens capfiquem en anul·lar-la tot embotint coneixement que només provoca l'avorriment o el rebuig; així, les aboquem a una activitat paral·lela i sovint contestatària respecte de la proposta escolar. Sembla que tot porti camí d'anul·lar la capacitat d'aprehendre com a subjecte autònom i creatiu, i que es tracti de superposar la capacitat d'assimilar, que vol dir rebre acríticament la veritat, la raó dels grans. D'aquesta manera, l'educand no és considerat com un subjecte actiu que aprehèn, sinó que es torna receptor de uns continguts que mai ha demanat ni desvetllen la seva curiositat

I tampoc no es tracta de "deixar fer", com deia el propi Freire, sinó d'establir un diàleg permanent a tots els nivells : verbal, corporal, procedimental, simbòlic. La persona que aprèn és un ésser actiu que expressa la seva posició, el seu projecte, la seves sensacions i sentiments, les seves idees. Cal que hi mantinguem una actitud oberta, d'escolta, i hem de vetllar perquè ells també restin oberts a allò que es diu amb paraules i fets. Això marcarà de forma definitiva que puguem obrir possibilitats a un espai d'aprenentatge que ens permeti resoldre els problemes i els conflictes que es vagin plantejant.

Cal que l'educand tingui molt clar que l'educador pren partit al seu favor. L'educació és molt més complicada, i fins i tot inviable, si no anem tots en el mateix vaixell, si no remem tots en la mateixa direcció.

La tasca educativa implica la globalitat de la persona i també el conjunt d'agents d'una societat.

Aquesta perspectiva global resta imprescindible, però a la vegada planteja molts dubtes. En quins aspectes cal posar l'èmfasi i en quins no? Com es pot mantenir l'equilibri entre l'emoció i la cognició, entre allò personal i allò col·lectiu, entre el que vol un grup i els altres? Es fa evident que cal optar per una mirada des de la complexitat, des d'òptiques diferents, que englobi aspectes diversos i fins i tot divergents.

El patró de treball el dona la pràctica quotidiana. No obstant això, l'arribada s'ha de fer amb la preparació, la reflexió, els consensos i la capacitat de readequació dels instruments necessaris i suficients.

Disposem d'una aproximació a aquesta òptica de la complexitat a partir de la reflexió ben tramada i clarivident d'Edgar Morin, però també la que ens aporta l'observació de la pràctica amb els ulls, les orelles, els porus de la pell oberts per escoltar la realitat que ens envolta. Cap als anys noranta vam fer un petit estudi amb els alumnes per veure què era el que els importava de l'escola, què els motivava a venir, quins arguments justificaven l'esforç de la seva educació. Vam quedar molt sorpresos en veure que les motivacions afectives o socials tenien un pes molt fort en el seu procés educatiu. Els programes educatius també comencen a incloure encara que tímidament, aquestes aspiracions.

4. Bibliografia

- Aberastury, F. (2005). *Escritos. Sistema Consciente para la técnica del Movimiento*. Madrid: Mandala Ediciones.
- Alert, M., Marzo, A. i Rodríguez, J. (1999). *Gitanos i Educació: un binomi divergent?* Barcelona: Fundació Bofill.
- Alheit, P. i Dausien, B. (2008). *En el curso de la vida. Educación, formación, biograficidad y género*. Xàtiva, Valencia: Instituto Paulo Freire.
- Alonso, R. (dir.) (1995). *Hacia un nuevo contrato educativo: la educación de adultos*. La Rioja: Gobierno de La Rioja.
- Aparicio, M., Corella, Y. y Aparicio, P. (2011). La educación permanente y la crisis de época. Xàtiva, Valencia: Edicions del CREC.
- Aparicio, P. (2005). La reflexión como enunciación y pragmática de un estilo de vida. Partir de «sí» y las relaciones dialógicas en la intervención social XXI, *Revista de Educación*, 7, 53-60.
- Aparicio, P. (2008). *Educación permanente, globalización y movimientos sociales*. Xàtiva, Valencia: Instituto Paulo Freire.
- Argüelles, A. (2005). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia* México: Limusa.
- Arnaus, R. (1998). Metodología para la formación básica o apostar por una metodología de los sujetos visible. *Diálogos, Educación y Formación de Personas adultas*, 14, 33-42.
- Arranz, E. (1988). *Cultura y Prisión*. Madrid: Ed. Popular.
- Asensio, J.M. (1997). *Biología y educación*. Barcelona: Ariel
- Asociación In Loco (2003). *Formación para el desarrollo. Formación inserción profesional territorializada*. Barcelona: Diálogos-red.
- Avanzini, G. (1982). *La pedagogía del siglo XX*. Madrid: Narcea.
- Avia, M. D.; Martín, J. (1991). Cambio y continuidad en la personalidad. En M. Carretero; J. Palacios y A. Marchesi (comps.). *Psicología Evolutiva, vol.3. Adolescencia, madurez y senectud*. (pp. 177-200) Madrid: Alianza Editorial.
- Ayerbe, P. (1991). Hacia un análisis de la inadaptación social. En J. García. *Pedagogía de la Marginación*. Madrid: Editorial Popular.
- Ayuste, A. (2007). La educación: un derecho vigente a lo largo de toda la vida. En Merino, A.; Plana, J. *La ciudad educa* (pp. 65-75). Barcelona: Ediciones Serbal.
- Ayuste, A.; Lorenzo, M.; Payà, M.; Trilla, J. (2008). Educación de las personas adultas y formación para una ciudadanía participativa. En S. Valdivielso. y A. Almedia. *Educación y ciudadanía* (pp. 125-186). Las Palmas: Anroart Ediciones.

- Balagué, A. i Marzo, A. (1994). Les característiques psicològiques de les persones adultes i la seva influència en el procés educatiu. Barcelona: Escola d'Adults Martinet de Nit. Material multicopiat.
- Baqué, E. (1996) *Xarxes d'Intercanvi de Coneixements*. Barcelona: Fundació de Serveis de Cultura Popular.
- Bardají, F. (2006). Literatura sobre inmigrantes en España. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Bartolomé, A. & Steffens, K. (2011). Technologies for self-regulated learning. En Carneiro, R., Lefrere, P & Steffens, K. *Self-Regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments. A European Perspective* (pp. 21-32). Rotterdam: Sense Publishers.
- Bartolomé, A. (2011). Informar y Comunicar en los procesos educativos del siglo XXI. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 2, 9-45.
- Basil, C. (1988). Interacción social en usuarios de sistemas de comunicación no vocal. En Basil, C. y Puig, R. *Comunicación aumentativa*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Basols, A. (1991). *Alfabetització i reinserció social: sis anys d'experiència a Catalunya*. Barcelona: Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya.
- Batalloso, J. (2006). *La educación como responsabilidad social*. Lima: Editorial San Marcos.
- Batalloso, J. (2008). *Vivir la escuela, vivir la democracia*. Xàtiva,Valencia): Dialogos – L'Ullal Edicions.
- Batalloso, J. M. I Aparicio, P. (2008). *Figuras y pasajes de la complejidad en la educación*. Xàtiva, Valencia: Instituto Paulo Freire.
- Bélanger, P. (1994). *La formació d'adults, una necessitat de la societat d'avui*. Barcelona: Departament de Benestar Social.
- Bélanger, P. (2010). De la retórica a la acción. En Unesco *Confitea VI. Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos*. Hamburg: Instituto de la UNESCO.
- Bélanger, P. i Federighi, P, (2002). *El difícil alliberament de les forces creadores. Anàlisi de les polítiques d'educació i formació de persones adultes*. Xàtiva , Valencia: Instituto Paulo Freire.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, Educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- Besalú, X. (2012) *Pedagogia sin complejos*. Xàtiva, Valencia: Dialogos-red
- Besnard, P. (1990). *El animador sociocultural. Funciones, formación, profesional*. Valencia: Grup Dissabte.
- Besnard, P. i Lietard, B. (1979). *La educación permanente* Barcelona: Oikos-Tau.
- Besse, J.M. (1982). Las corrientes libertarias. En Avanzini, G. (1982). *La pedagogía del siglo XX*. Madrid: Narcea.

- Besse, J.M. (2002). *Qui est illettré? Décrire et évaluer les difficultés à se servir de l'Écrit*. Paris: Éditions Retz.
- Bilger, M., Marzo, A. i Teberosky, A. (1992). *Conocimiento textual de los adultos iletrados en el medio penitenciario* Barcelona: Centre d'Estudis i Formació Especialitzada .
- Blanco, A. (1991). Factores psicosociales de la vida adulta. En M. Carretero, J. Palacios, A. Marchesi (comp.), *Psicología Evolutiva, vol 3. Adolescencia, madurez y senectud* (pp. 201-238). Madrid: Alianza Editorial.
- Bonal, R. (1987). Aproximació sociològica a l'ubicació de la presó. *Papers d'Estudi i Formació*, 5.
- Bonald, R. (1989). *Catorze experiències de Formació d'adults i treball*. Barcelona: Fundació Bofill.
- Bonald, R.; Costa, J. (1986). *La població reclusa a Catalunya. Dades per a un treball social penitenciari*. Barcelona: Departament de Justícia.
- Botey, F. (1970). *El gitano, una cultura folk a casa nostra*. Barcelona: Ed. Nova Terra
- Botey, J. (1986). *Cinquanta quatre relats d'inmigració*. Barcelona: Centre d'Estudis de L'Hospitalet de Llobregat - Diputació de Barcelona.
- Botey, J.; Figueras, J.M.; Flecha, R.; Formariz, A.; López, F. i Marzo, A. (1987) *Mapa d'Educació d'Adults en l'àmbit de la província de Barcelona*. Barcelona: ICE UAB - Diputació de Barcelona.
- Brookfield, S.D. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. Milton Keynes, England: Open University Press.
- Busquets, M. i Izarra, M. (1987). Qué sap qui no sap res. *IME – informatiu*, 16.
- Buttarelli, A.; Murano, L y Rampello, L. (2005). *Dos mil una mujeres que cambian italia Xàtiva*, Valencia: Instituto Paulo Freire.
- Cabello Martínez, M. J. (1997). *Didáctica y educación de personas adultas: una propuesta para el desarrollo curricular*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Cabrera, F; Millan, D. i Romans, M. (2001) *Formació a les organitzacions: un camp obert als professionals de la pedagogia*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Canet, R. i Colom, C. (2000). ¿Educación y democracia en prisión? En K. Kinnunen, P. Molina, A. Marzo, S. Hasson y T. Sorvoja (comp.). *Caminos hacia la Democracia* (pp 121-128). Girona: Saó - Palahí Arts Gràfiques.
- Carretero, M.; Palacios, J. y Marchesi, A. (1985). *Psicología evolutiva 3 (adolescencia, madurez y senectud)* Madrid: Alianza.
- Casamitjana, M.; Casanovas, M. i Formariz, A. (2005). *La formació de persones adultes a Catalunya: propostes per afavorir la participació i evitar la desigualtat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Castells, M (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.

- Cembranos, F.; Montesinos, D (1989). *La Animación Sociocultural: Una propuesta metodológica* Madrid: Ed. Popular.
- Clóvis, J. (2004). *Escola ciutadana. Reptes, diàlegs i travessies*. Xàtiva, València: Edicions del CREC.
- Cole, M. y Scribner, S. (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*, vol. 17, pp. 13-18.
- Colectivo Amani (1994). *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Editorial Popular.
- Coll, C. (1986). *Marc Curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje i de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (comps), *Desarrollo Psicológico y Educación, vol II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. y Miras, M. (1990). Características individuales i condiciones de aprendizaje: La búsqueda de interacciones. En C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (comps), *Desarrollo Psicológico y Educación, vol II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Colom, A. (1987). *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid: Ed. Narcea.
- Colom, A.; Serramona, J. y Vázquez, G. (1994). *Estrategias de formación en la empresa*. Madrid: Ed. Narcea.
- Comisión De Las Comunidades Europeas. (2001). *Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente*. COM (2001) 678 final. Bruselas.
- Comisión Europea. (2006). *Aprendizaje de adultos: Nunca es demasiado tarde para aprender*. Bruselas: Oficina publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas.
- Condorcet (1996). *La instrucció pública*. Vic, Barcelona: Eumo Editorial.
- Conseil de l'Europe (1990). *Education en prison*. Strasburg: Conseil de l'Europe.
- Consell Global per a la Defensa de l'Activitat Física (2010). El Manifest de Toronto per l'activitat física: una crida global a l'acció.
<http://www.globalpa.org.uk/pdf/torontocharter-catalan-20may2010.pdf>
- Couvert, R. (1979). *Evaluación de programas de alfabetización*. Guía práctica. París: UNESCO.
- De Alós-Moner, R.; Esteban, F.; Jódar F.; Miguélez F.; Alcaide, V i López P. (2011) *La inserció laboral dels exinterns dels centres penitenciaris de Catalunya*. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada.
- De Saousa, B. (2003). *Un discurs sobre les ciències. Introducció a una ciència postmoderna* Xàtiva, València: Instituto Paulo Freire.

- De Vita, A. (2008) *Empresas de amor y dinero. Creación social y filosofía de la educación*. Xàtiva, València: Instituto Paulo Freire.
- Debesse, M. i Mialaret, G. (1986). *Formación Continua y Educación Permanente*. Barcelona: Oikos-tau.
- Delors, J. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya.
- Departament de Justícia (1987). *Legislació Penitenciària*. Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya. Barcelona.
- Dirección General de Servicios para la Familia y la Infancia (2012) *Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012 -2020*. Madrid: Ministerio de Sanidad Política Social e Igualdad.
- Edwards, D.; Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós-MEC .
- Equipo de Trabajo de Saó (2000). *Experiencias de participación educativa y social*. En K. Kinnunen, P. Molina, A. Marzo, S. Hasson y T. Sorvoja (comp.) (2000). *Caminos hacia la Democracia* (pp 129-136). Girona: Saó- Palahí Arts Gràfiques.
- Erikson, E. (1981). *La adultez* México: Fondo Cultura Económico.
- Erikson, E. (1985). *El ciclo vital completado*. Buenos Aires: Paidós.
- Eruli, B. (2003) Sal de la sabiduría y de la acción. *Diálogos, Educación y Formación de Personas adultas*, 34/35, 5-7.
- Escobar, M. (2001). *Pensar la pràctica para transformarla*. Valencia: Diálogos.
- Federighi, P. (1992). Organización local de la Educación de Adultos. K. Kinnunen, P. Molina, A. Marzo, S. Hasson y T. Sorvoja Madrid : Editorial Popular.
- Federighi, P. (2001). *Glosario de educación de personas adultas en Europa*. Valencia: Diálogos.
- Fejes, A. I Nicoll, K. (2010). *Foucault i l'aprenentatge permanent. Governant el subjecte*. Xàtiva (València): Institut Paulo Freire.
- Fernández , M. (2000). Escuela y etnicidad: el caso de los gitanos *Revista Bimestral de la Asociación Secretariado General Gitano*. Número, 7/8.
- Fernández, N.; Fisas, M.; Fort M; Pulido, C.; Serrano, M.A.; Valls, R. i Molins, B. (2011). *Lletres per a tothom. Didàctica del mètode d'alfabetització*. Barcelona: Departament de Benestar Social i Família.
- Ferrández A.; Gairín J. y Tejada, J. (1990). *El proceso de aprendizaje en el adulto*. Zaragoza: Universidad Popular de Zaragoza.
- Ferrández, A. (1989). *Modelos de Educación en los Centros penitenciarios* Barcelona: Humanitas.
- Ferrández, A. y Puente, J.M. (1991). *Educación de Personas Adultas. Macrodidáctica*. Zaragoza: Editorial Diagrama.

- Ferreiro, E. (1982). Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura. *Cuaderno de Investigación Educativa de México*, 12.
- Ferreiro, E. (1984). *Los procesos constructivos de apropiación de la escritura*. En E. Ferreiro, *Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Ferrer, F. (1976). *La Escuela Moderna*. Madrid: Júcar.
- Ferrer, V.; Marzo, A. i Torres, C. (2003). *Educació i Alfabetització. Forum de les cultures 2004. Ajuntament de Barcelona. Material multicopiat*.
- FEVAEPA (1997). *Carta de derechos de los participantes en la FPA. Xàtiva, Valencia: Fevaepe – Mesa dels Agents socials per a la FPA*.
- Flecha, R. (1997) *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R.; Gonzáles, F.; Guiu, J; López, F i Recasens, J. (1994). *Estudi sobre l'analfabetisme funcional a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social.
- Flecha, R.; López, F i Saco, R (1988). *Dos siglos de Educación de Adultos*. Barcelona: El Roure.
- Fragoso, A. (2009). *Desarrollo Comunitario y Educación*. Xàtiva, Valencia: Dialogos-red.
- Freinet, C. (1975). *Parábolas para una pedagogía popular*. Barcelona: Laia.
- Freire, P. (1984). El Mundo y la letra: una lectura crítica del entorno. *Correo de la UNESCO*, p. 29-31.
- Freire, P. (1986). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1988). *Pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI. Madrid.
- Freire, P. (1989). La pràctica educativa. *Temps d'Educació*, 1, 91-100.
- Freire, P. (2008). *Cartes a Guinea-Bissau. Registres d'una experiència en procés*. Xàtiva (Valencia): Instituto Paulo Freire.
- Freire, P. i Illic, I. (2004). *Diàleg*. Xàtiva (Valencia: Edicions del CReC – Institut Paulo Freire.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad. Parcelona: Paidós.
- Fundació Servei Gironí de Pedagogia Social. (1990). *Propostes d'intervenció educativa en el marc del programa Onyar-Est*. Girona.
- Funes, J. (1987) La Reinserción social como proceso. En P.F. Ramos; A. García; J.L. Graña i D. Comas, *Reinserción social y Drogodependencias*. Madrid: Asociacion para el estudio y promoción del Bienestar Social.
- Gadotti, M. (2003). *Pedagogía de la praxis*. Xàtiva, Valencia: Diálogos.

- Gairin, J.; Darder, P. (1994). *Organización de Centros Educativos*. Barcelona: Editorial Praxis.
- García Aran, M. (1986). *Trabajo y Educación en los Centros Penitenciarios*. Papers d'Estudi i Formació, núm 0.
- García, C. (1977). *La reforma de las cárceles*. Barcelona: Ministerio de Justicia.
- García, J (1991). *Pedagogía de la Marginación*. Madrid: Editorial Popular.
- García, J.A. y Carretero, M. (1991). La inteligencia en la vida adulta. En M. Carretero, J. Palacios, A. Marchesi (comp.) *Psicología Evolutiva, vol.3. Adolescencia, madurez i senectud*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gardner, H. (2011). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Madrid: Paidós.
- Garrido, V. y Redondo, S. (1992). *Intervención educativa en el medio penitenciario*. Zaragoza: Ed. Diagrama.
- Gelpi, E. (1990). *Educación Permanente. Problemas laborales y perspectivas educativas*. Madrid: Editorial Popular-OEI.
- Gelpi, E. (1992). *Conscience terrienne. Recherche et formation*. Firenze: McColl Publisher
- Gelpi, E. (1997). *Éducation des adultes. Inclusion et exclusion*. Rennes: ATOPIES.
- Gelpi, E. (1998). *Identidades, conflictos y educación de adultos*. Barcelona: Universitat de les Illes Balears
- Gelpi, E. (2004). *El trabajo futuro*. Xàtiva, València: Edicions del CREC.
- Gelpi, E. (2005). *Educación permanente. Dialéctica entre opresión y liberación*. Xàtiva, València: Edicions del CREC.
- Gelpi, E. (2007). *Educación Permanente y relaciones internacionales*. Xàtiva, València: Edicions del CREC.
- Gelpi, E. (2008). *El trabajo: utopía cotidiana*. Xàtiva, València: Edicions del CREC.
- Grappin, I. P. (1990). *Claves para la formación en la empresa*. Barcelona: Ed. CEAC.
- Gudynas, E. y Evia, G. (1993). *Ecología social*. Madrid: Editorial Popular.
- Guimaraes, P (2010). Desafíos contemporáneos para la educación de adultos del siglo XXI *Diálogos*, 61-62 Barcelona.
- Gutierrez, F. (1994). *Pedagogía de la Comunicación en la Educación*. Popular. Lima: Editorial Tarea.
- Gutierrez, F. (2011a). *Conversar de conversar. Implicaciones educativas del paradigma emergente*. Xàtiva, València: Edicions del CREC.
- Gutierrez, F. (2011b). *La educación como praxis política*. Xàtiva, València: Diálogos-red
- Gutierrez, F. y Prado, C. (2003). *Ecopedagogía y Ciudadanía Planetaria*. Barcelona: Diálogos.

Gutiérrez, F. y Prieto, D. (2002). *La mediación pedagógica .apuntes para una educación a distancia alternativa*. Xàtiva, València: Dialogos.

INODEP (1975). *Métodos de análisis de la realidad*. Madrid: Ed. Marsiega .

Izarra, M. (1999). *Les dones del 36*. Barcelona: Institut d'Educació Ajuntament de Barcelona.

Jara, O. (2005) *Sistematizando experiencias*. Xàtiva, València: Dialogos .

Jarvis, P. (1989). *Sociología de la educación continua y de adultos* Barcelona: El Roure.

Jover, D. (1990). *La Formación Ocupacional. Para la Inserción. La Educación Permanente y el Desarrollo Local*. Madrid: Popular.

Kinnunen, K.; Molina, P.; Marzo, A.; Hasson, S. y Sorvoja, T. (comp.) (2000). *Caminos hacia la Democracia*. Girona: Saó- Palahí Arts Gràfiques.

Kirlwood, G. y Kirlwood, C. (2007). *Educacion de personas adultas viva. Freire en Escocia*. Xàtiva (Valencia): Dialogos.

Larrosa, J. (2003). Pedagogía i fariseísmo. Sobre la elevación y el rebajamiento de Grombrowicz. *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, 36, 48-54.

Leblon, B. (1987). *Los gitanos de España, el precio y el valor de la diferencia*. Barcelona: Ed Gedisa.

Legrand, P. (1973) *L'educació permanent, avui*. Barcelona: Teide.

Leirman, W. Y Vandemeulebroecke, L. (1991) *La educación de adultos como proceso*. Madrid: Editorial Popular.

Leon, A. (1977). *Psicopedagogía de los adultos*. México: Siglo XXI.

Limón, D. (2000) *Pedagogía ambiental: propuestas de cambio por una sociedad comprometida*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

Lloret, C. (2009). *Caterina Lloret Carbó*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Longworth, N. (2005). *El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica. Transformar la educación en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

López-Barajas, E. Y Sarrate, M.L. (coord.) (2002). *La educación de personas adultas: reto de nuestro tiempo*. Madrid: Dykinson.

Ludjoski,R. (1986). *Andragogia.Educación del adulto*. Buenos Aires: Editorial Guadulpe

Luria, A.R. (1980). *Los procesos Cognitivos*. Barcelona: Fontanella

Makarenko, A. (1977) *El Poema pedagógico*. Barcelona: Planeta.

Mapelli, B. i Piano, M.G. (2005). *Escola de relacions. Cultura i pràctiques pedagògiques*. Xàtiva, València: Edicions del CREC.

Marchioni, M. (1987). *Planificación social y organización de la comunidad*. Madrid: Popular.

- Marzo A. (1990). *L'Educació d'Adults a la Perona*. Barcelona: Fundació Bofill.
- Marzo A. y Moreno, J. (1990). *La alfabetización en el medio penitenciario*. Madrid: Popular.
- Marzo, A (1989 a). Las cartas de los analfabetos en prisiones. En Ferrández (dir.) *Modelos de Educación en Centros Penitenciarios* (pp.105-108). Barcelona: Humanitas.
- Marzo, A (1989b). Elements d'acció educativa amb reclusos analfabets: anàlisi del dictat de cartes. *Papers d'Estudis i Formació*. 5, 29-40.
- Marzo, A. i Balagué. A. (1993). Itineraris de Formació i Desenvolupament al medi penitenciari Material multicopiat.
- Marzo, A. (1987). *L'analfabet i l'escrit: el dictat de cartes*. Tesi de llicenciatura. UB. Barcelona.
- Marzo, A. (1992). *Persona, societat i cultura: l'animació sociocultural amb adults*. Barcelona: IMAE-Ajuntament de Barcelona.
- Marzo, A. (1994). Educación de adultos y entidades locales. Bases par la planificación. *Herramientas*, 35, 29-33.
- Marzo, A. (1998). Bases i recursos per una educació oberta al llarg de la vida . *Temps d'Educació*, 20, 155 –173.
- Marzo, A. (1999). Projectes, estratègies i necessitats de recerca de l'educador, educadora social en la formació de persones adultes. En J. Fullana. *Els àmbits de treball de l'educador social*. Màlaga: Ediciones Aljibe Universitat de Girona.
- Marzo, A. (2009). Foro Ferrer y Guardia.Presentación . *Dialogos*, 59-60, 67–69.
- Marzo, A. y Figueras, J.M. (1990). *Educación de Adultos. Situación actual y perspectivas*. Barcelona: ICE/ Horsori.
- Marzo, A. y Vallespir, J. (comp) (1998). *Sectores emergentes en el campo de la educación permanente*. Barcelona: Universitat de les Illes Balears.
- Massot, M. (1994). *El aprendizaje adulto; teorías, características y organización*. Material multicopiado.
- Maturana, H. y Dávila, X (2008). Educador social o simplemente personas adultas, amorosas y serias y reponsables. En Batalloso, J. M. I Aparicio, P. *Figuras y pasajes de la complejidad en la educación* (pp. 129-140). Xàtiva, València: Instituto Paulo Freire.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- McIlroy, J. Y Westwood, S. (2004). *En frontera*. Valencia: Diálogos.
- MEC (1986). *Libro Blanco. La Educación de Adultos*. Un libro abierto. Madrid: Publicaciones del MEC.
- Mecacci, L. (1985). *Radiografía del cerebro*. Barcelona: Ariel.
- Medina, O. (1997). *Modelos de educación de personas adultas*. Barcelona: El Roure.

- Miralles, E. (1990). *Animación Sociocultural*. En Marzo, A. y Figueras, J.M. *Educación de Adultos* (pp. 100-114). Barcelona: Horsori.
- Modeval (2007). *Pour un cadre d'évaluation des compétences de base*. Des de www.modeval.org
- Monreal, M.C., Marco, M. J., Amador, L.V. (2001). El adulto: etapas y consideraciones para el aprendizaje *Euphoros* Año, Número 3, 97-112.
- Moraes, M.C. (2008). *Ecologia dos saberes. Complexidade, transdisciplinaridade e Educaçao*. Sao Paulo: Antakarana/ Willis Harman House.
- Moreno, A. (2000). Historia, moviidades sociales e identidades. En K. Kinnunen, P. Molina, A. Marzo, S. Hasson y T. Sorvoja (comp.) (2000). *Caminos hacia la Democracia* (pp 109-120). Girona: Saó - Palahí Arts Gràfiques.
- Moreno, F.X. (1991). *Un model d'Escola dintre de la presó*. Barcelona: Fundació Bofill.
- Morin, E. (2000). *Els set coneixements necessaris per a l'educació del futur*. Barcelona: Centre UNESCO Catalunya.
- Morin, E. (2011). *La voie. Pour l'avenir de l'humanité*. France: Fayard.
- Núñez C. (2001). *La revolución ética. Xàtiva, València*: Dialogos.
- OITE (1989). *Programas de Formación para el empleo*. Barcelona: Marcombo- Boixareu.
- Owens, R.G. (1989). *La escuela como organización*. Madrid: Santillana.
- Parra, S. (1994). *Samba Kubally*. Barcelona: *Fundació Bofill*.
- Parra, S. (1995). Casa de citas: Sobre el concepto educación permanente. *Dialogos. Educación y Formación Permanente*, 1, 28-37.
- Parra, S. (comp.) (1990). *Propostes d'Intervenció educativa en el marc del programa Onyar-Est*. Girona: Fundació SER.GI.
- Pascual, A. (2000). *Hacia una sociología curricular en Educacion de personas adultas*. Barcelona: Octaedro.
- Paz Fernández, J. (1986). *Instituciones educativas para adultos en España* Madrid: Seco Olea.
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Madrid: Siglo XXI.
- Piussi, A.M. (2006). *Formar y formarse en la creación social*. Xàtiva, Valencia: Instituto Paulo Freire.
- Pont Del Drago (1991) *Pont del Dragó. Centre de Formació Professional Ocupacional* Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Poveda, D (1993). *La lengua que escribe*. Madrid: Beramar- Molgrafic.
- Poveda, D (1998). *El teatro oculto*. Madrid: CIRSA – Instituto para el desarrollo Integral.
- Puig, J. M.; Batlle, R.; Bosch, C. i Palos, J. (2006). *Aprenentatge Servei. Educar per a la Ciutadania*. Barcelona: Octaedro.

- Quintana, J. M. (1986) *Investigación participativa. Educación de Adultos*. Narcea: Madrid.
- Quintana, J. M. (1991). *Pedagogía Comunitaria. Perspectivas mundiales de educación de adultos* Madrid: Narcea.
- Quintana, J. M. (coord.) (1986). *Investigación participativa. Educación de adultos* Madrid: Narcea.
- Quintana, J. M. (coord.) (1985). *Fundamentos de Animación Sociocultural* Madrid: Narcea.
- Ramírez, J. D. (1983). *Nosotros los gitanos* Barcelona: Ediciones 29.
- Ramírez, J. D. (1987). *Bases psicológicas para una teoría de la educación del adulto analfabeto*. Madrid: Visor.
- Ramírez, J. D. (1988) *Psicología del adulto. Educación y procesos cognitivos*. Sevilla: Junta de Andalucía .
- Ramírez, J. D.; De La Mata, M.L.; Cubero, M.; Sánchez, J.A.; Santamaría, A. (1989). *Educación y Procesos Cognitivos. Una aproximación sociocultural*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Ramírez, S. (1990). *Métodos de formación de adultos*. Madrid: Fondo de Cultura Popular.
- Rancière, J. (2011) *El Maestro Ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Reggio, P (2010). *El cuarto saber. Guía para el aprendizaje experiencial*. Xàtiva, Valencia: Edicions del CREC.
- Requejo, A. (2003). *Educación permanente y educación de adultos*. Barcelona: Ariel.
- Requejo, A.; Gonzalez, A.; Lete, J. R. (1994). *Educación de Adultos nunha sociedade en transformación*. Ed. Xunta de Galicia. Pontevedra.
- Revista de Treball Social (1990). *El campamento gitano de Riu Sec*. Barcelona: Fundació ESICO.
- Rezsóhazy, R. (1988). *El desarrollo comunitario*. Madrid: Narcea.
- Ribas, J.I. (2011). Històries de vida i emancipació: subjectivitat, conflicte i canvi social. *Quaderns d'Educació Contínua*, 25, 5-11
- Rodríguez, M. (1999) *Sociología de los Mayores*. Salamanca: Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.
- Rodríguez, T (1996). Socio-praxis para la liberación. *Diálogos* nº 8.
- Rodríguez, T. (2003). Introducció. En De Saousa, B. . *Un discurs sobre les ciències. Introducció a una ciència postmoderna*. Xàtiva, Valencia: Instituto Paulo Freire.
- Romans, M. y Viladot, G. (1998). *La educación de personas adultas*. Barcelona: Paidós.
- Ruiz, C.; Jiménez, B.; Pérez, M.I.; Freire; J.M. y Camacho, G. (1985) *Escribir cosas bellas recuperando la palabra*. Madrid: Editorial Revolución.
- SAEDA (2000) *Estratègies pel millorament de l'Educació i la formació d'adults en contextos regionals*. Aosta, Itàlia: programa Sócrates. Comissió Europea.

- Sainz de la Maza, C (1997). *Legislación sobre Educación de Adultos 1857- 1996*. Salamanca: Junta de Castilla y Leon.
- Salas, M. y Quereizaeta, M. (1975). *Métodos activos para la instrucción popular de adultos* Madrid: Ed. Marsiega.
- Salva, F.; Sureda, J. Ed. (1992). *L'Educació d'Adults a Palma: Estat actual i propostes d'actuació*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- San Román, T. (1976). *Vecinos gitanos* Madrid: Akal.
- San Román, T. (1984). *Gitanos de Madrid y Barcelona. Ensayos sobre Aculturación y Etnicidad*. UAB; Bellaterra (Barcelona): Publicaciones de Antropología Cultural.
- San Román, T. (1994). *La diferència inquietant*. Barcelona: Editorial Alta Fulla.
- San Román, T. (Coor.) (1981). *Primeres Jornades sobre població gitana* Barcelona: Patronat Municipal de Barcelona.
- Sanchez Alonso, Manuel (1986). *Metodología y práctica de la participación*. Madrid: Popular .
- Sanchez Román, A, (1994). *La educación permanente como proceso de transformación* Sevilla: Publicaciones del MCEP.
- Sarrate, M. L. (1997) *Educación de Adultos. Evaluación de Centros y de Experiencias*. Madrid: Narcea
- Schmidt, J. (2000). Orientar a partir de la experiencia como alternativa a los Trajes Grises. En (2000). *Caminos hacia la Democracia* (pp 59-82). Girona: Saó- Palahí Arts Gràfiques.
- Schwartz, B. (2001). *Modernitzar sense excloure*. Palma: Universitat de les Illes Balears
- Scribner, S. y Cole, C. (1982). Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal. *Infancia y Aprendizaje*, 17, 3-18.
- Serra, E.; González, A. y Oller, A. (1989). *Desarrollo Evolutivo. Sucesos evolutivos a lo largo de la vida*. Barcelona: Grupo Editor Universitario.
- Sheehy, G. (1987). *La crisis de la edad adulta*. Barcelona: Grijalbo.
- Soler, M. (1997). *El Banco Mundial metido a Educador. Prioridades y estrategias para la educación* .Montevideo: Impresora Federal Nuevosur.
- Teberosky, A. (1990). Reescribiendo noticias:una aproximación a los textos de niños y adultos en proceso de alfabetización. *Anuario de Psicología*, 47.
- Teberosky, A. (1993). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horsori.
- Tennant, M. (1991). *Adulthood and Learning. Psychological Approaches*. Barcelona: El Roure.
- Torres R.M. (2006, 1). Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 25-38.
- Tran-Trong (1980). *Los estadios del niño en la Psicología Evolutiva*. Madrid: Pablo del Rio,Editor.
- Trilla, J. (1985). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Planeta.

- Turell, M.T. (2007). *El plurilingüismo en España*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada.
- UNESCO (1985). *Cuarta conferencia Internacional de la Educación de Adultos. Informe final*. París: Unesco.
- UNESCO (1990). *Conference mondiale sur l'Education pour tous. Jomtien (Thailande) Rapport final*. París:Unesco.
- UNESCO (1997). *Declaración de Hamburgo sobre Educación de Adultos*. (CONFINTEA V). *Diálogos* 11-12.
- Unesco (2010). *Confitea VI. Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos*. Hamburg: Instituto de la UNESCO.
- Usher, R. y Bryant, I. (1992). *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*. Madrid: Morata.
- Vega, J.L. (1988). *Modelo de seguimiento y evaluación del programa de Educación de Adultos*. Salamanca: Diputación de Salamanca.
- Wagensberg, J. (2007). *Ideas sobre la Complejidad del Mundo*. Barcelona: Tusquets Editores.

Publicacions del compendi

1.	1990 amb Javier Moreno. Alfabetización en el medio penitenciario Ed. Popular. Madrid. pp 9-17 y 39-55
2.	1990 amb Josep Maria Figueras. Educación de Adultos: situación actual y perspectivas. Editorial Horsori. Barcelona pp 13-44
3.	1992 Persona, societat i cultura: l'animació sociocultural amb adults. Dossiers socioculturals. IMAE. Barcelona, pp. 9-13
4.	1996 Valor de la educación para los/las emigrante: Aproximación o p 23 – 25 SANS, N; MIQUEL, L (Coord.). Didáctica del Español como lengua extranjera. Madrid: Fundación Actilibre
5.	1998 L'educació després de l'Escola. Guix n° 249. Barcelona pp. 39-42
6.	1998 Bases i recursos per una educació oberta al llarg de la vida asimilación cultural a Temps d'Educació, 20 Barcelona pp 155 - 173
7.	1999 Projectes, estratègies i necessitats de recerca de l'educador, educadora social en la formació de persones adultes a Judit Fullana. Els àmbits de treball de l'educador social. Ediciones Aljibe Universitat de Girona. Málaga.
8.	2000 Alfabetitzacions a finals del segle XXI, p 53 – 57 i Marisa Benavent, Àngel Marzo i Pedro Molina Alfabetitzacions a APARICIO,J.;MONFERRER, D.. El currículum de la FPA com una pràctica de relació social i cultural.. València: Federació d'Ensenyament de CCOO-PV. L'Ullal Edicions
9.	2001 Educar en Prisiones, NOTAS. EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS. N° 8 Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Febrero p 23 – 25
10.	2006 Formación básica integral. En Educación para la Emancipación, Dialogos-red. pp 61 -68 Valencia
11.	2006 De la de la barraca a Ronda, de la riera a la Rambla Educació per a la plena ciutadania, l'escola ciutadana. Quaderns d'educació contínua. Diputació de València. Valencia pp. 75-86
12.	2008 Comunidad gitana y Educación. <i>Diálogos</i> 55-56 Barcelona pp 11-24
13.	2008 amb Daniel Jover. Educación permanente. Manipulación y oportunidades. Laboratori Ettore Gelpi. CREC Valencia pp. 17- 26
14.	2009 Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso En La lectura y la escritura del Mundo de Paulo Freire.Edicions de l' Institut Paulo Freire. Valencia pp 89-118