

Bases i recursos per una educació oberta al llarg de la vida

Àngel Marzo*

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 alienant i la descripció optimista de les pròpies experiències construïdes sovint 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. Encara 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 d'experiències d'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 dels seus conflictes, d'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 del punt de vista d'una educació que fa una aposta per aconseguir una

* Àngel Marzo treballa professionalment en el camp de l'educació d'adults. Ha publicat dos llibres: *Alfabetización en el medio penitenciario* i *Educación de adultos. Situación actual y perspectivas*; així com dossiers sobre *Animación sociocultural y organización educativa* en el camp de l'educació d'adults. Actualment dirigeix la revista *Diálogos* i promou l'*Escuela d'estiu de la formació i l'educació de persones adultes*.

Adreça professional:

E-mail: amarzo@pie.xtec.es

societat més equilibrada. Per a això caldrà, en primer lloc, emmarcar la nostra situació inicial per passar a definir els aspectes que considero claus en la cultura organitzativa que ha dominat en el nostre àmbit i apuntar els 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 inici, 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 si es constitueix la Comissió d'Educació General que representava els següents sectors: música popular, formació professional de la dona, cooperativisme, centres d'instrucció, sanitat, associació professional, difusió pedagògica i propaganda ètica i social. Uns anys després del restabliment de la Segona 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 quals cal aprendre encara avui, que són un patrimoni d'especial rellevància per a 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 en 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 procedeixen 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 ciutat 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 els 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 de 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 assumeixen diferents administracions públiques. El desenvolupament d'aquestes ac-

tivitats 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 d'adults en el qual intervé sobretot 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 al desenvolupament i la construcció d'una nova societat.

Amb la incorporació a Europa, i amb això al món dels països del món industrialitzat, també cal homologar l'educació d'adults 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 perquè els diners de compensació que vénen 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, es bifurquen definitivament bo i 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'En-

senyament 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 FORM-CEM, 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 de què 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 no 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 reconèixer 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 forma-

ció 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 per als 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.

— L'admissió de l'educació com un procés permanent més enllà de l'edat o del sector social o professional al qual es pugui pertànyer, i el reconeixement 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 ni-

vell 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, currículums adaptats, infraestructures culturals, articular socialment les propostes i establir mecanismes de participació efectius.

En aquest marc de referència 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 l'acció. Les Escoles d'Estiu de Rosa Sensat 1977 i 1978 ja recullen documents en demanda d'una educació de base i una educació per als treballadors. En posteriors jornades específiques es va anar perfilant un model específic per a Barcelona i Catalunya. El 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 ara *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'enunciacions 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 punt més significatiu per defensar l'especificitat, i parlen de models no formals, socials, de desenvolupament comunitari en 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 altra 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 que hi 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 se-

gon, 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 i que defineix dos estils d'actuació: l'un estrictament recuperador/terapèutic i l'altre de contrucció/desenvolupament.

LA «SÍNDROME DEL CRANC»

La recent educació de persones adultes neix per l'impuls de persones conscienciades pels problemes socials que 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 grans 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 està dominada pel que anomeno la *Síndrome del Cranc*, que podríem resumir en els següents enunciacions:

— 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 pro-

gressiu que implica dificultat per a l'aprenentatge, bloqueigs, dificultats, resistències... fins i tot la incapacitat d'aprendre.

— El punt de referència en tots els aprenentatges és allò que no es va aprendre «quan tocava». Es podria dir que és com la recerca del temps perdut. L'objectiu de referència està en una etapa de la vida molt diferent de la que elles viuen. Es creix mirant enrera.

— Es parteix de la idea de compensar dèficits més que d'assolir noves fites funcionals i plenament vigents per a una etapa específica que té coordinades 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, 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 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 activitats educatives. Es dubta d'un mateix i es diu: «jo no serveixo», o «a la meua edat, què puc aprendre?».

En resum, és una educació que es construeix mirant enrere, que considera l'especificitat de l'educa-

ció 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 saben, dels que no cal que mirin enrera, 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 d'aquesta perspectiva, els propis adults i adultes participants apliquen l'esquema educatiu en què es volen veure reflectits i que no és altre que el dels nens i joves. No els importa utilitzar els materials infantils o tenir el seu mateix horari o calendari.

CONDICIÓ DE PERFECTIBILITAT

Un contrapunt a aquesta posició són algunes aportacions a la pedagogia que tenen incidència en la nostra situació i que suposen desplaçar aquest punt de referència cap a la realitat concreta de les persones, és 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 representa de fet una perspectiva diferent. Per exemple, Francisco Gutiérrez ens parla de la Pedagogia de la Comunicació, o Ezequiel Ander Egg d'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 què 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 cultu-

ra pot ser progrés, l'altre ho pot considerar irrelevant.

— La definició de les fites de l'aprenentatge i el mateix procés pedagògic cal establir-ho sobretot 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, és a dir, les persones en procés d'aprenentatge.

No podem pretendre el perfeccionament partint d'estructures obsoletes o alienes a la realitat de la persona adulta. Amb elles podem aconseguir la distracció o tancar forats però la construcció es fa a partir de la base real amb què 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 d'una consideració de l'especificitat de l'educació de les persones adul-

tes, s'han anat configurant propostes educatives molt diverses que ens ofereixen un bagatge important per a la nostra pràctica immediata.

En primer lloc tenim una institució reconeguda socialment que són les Escoles d'Adults. Penso que són un important patrimoni social que, com qualsevol patrimoni, cal conservar (en el sentit arquitectònic, que vol dir un compromís actiu perquè mantingui les seves prestacions) i adequar-lo a les noves necessitats. Les Escoles d'Adults són reconegudes com una institució que acull persones adultes de totes les edats i que els dona una resposta específica. El mateix nom d'escola no desmereix la institució: tenim escoles de nens i joves, però també escoles universitàries, filosòfiques o literàries, escoles d'arts i oficis... Una 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 tingut un paper destacat en la cohesió social a Catalunya en un període crític i cal que continuïn oferint aquest servei, sobretot des de la perspectiva de l'educació des de la comunitat. Però no han estat només un coixí d'esmoreïment sinó també un trampolí cap a noves iniciatives. Amb això no m'estic situant en una posició acrítica, sinó que penso que cal una profunda redefinició dels objectius i continguts, i de la metodologia per adequar-se a les noves necessitats. Però entenc que això cal fer-ho des del respecte envers

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 per als 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 fet aportacions importants. 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 desafavorits, 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 a 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 és 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 amb els mínims, o altres que aprofiten la conjuntura per treure'n partit a 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 la sinergia 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 és el dels 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 per als 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 enrera

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.

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, es podrien catalogar les experiències estables. Aquest Catàleg podria ser també una bona eina per als 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 els centres de qualsevol de les xarxes que hem descrit, però de manera que cadascuna tingués definides les seves funcions, el seu pa-

TAULA 1

	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 culturals
Funcions	Donar resposta a necessitats de formació de base des de l'entorn concret dels ciutadans. Els interessos pels que es promouen i es perpetuen aquestes accions són 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...
Espais	Escoles d'adults, algunes activitats dels centres cívics, entitats i associacions inserides als barris i amb el suport del municipi	Centres cívics i entitats i associacions inserides als barris i amb el suport del municipi	Centres educatius, centres específics per la formació	Centres cívics i 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

per en matèria d'educació, espai d'intervenció... i totes elles donessin un servei d'informació i orientació als 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, s'ha de preveure els mecanismes de connexió amb aquestes.

Avui 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 a la persona que volgués continuar desenvolupant la seva formació no li calgués fer la descoberta de cadascuna de les activitats que li convenen sinó que, entrant per qualsevol punt de la xarxa, establis comunicació amb els altres.

Això implica diverses qüestions importants. La renúncia al sentit patrimonialista dels serveis públics, tant per part dels administradors, com dels professionals, o fins i tot de 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 a 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 és 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 que la posició que defensarà incorpora en la base el concepte de diàleg.

Tenim diferents papers entre els agents que participen en l'acció educativa: els 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. En els 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'instauen diferents tendències respecte a l'educació d'adults. Encara que totes

accepten l'entrada a l'educació pública democràtica, els posicionaments que defensa cada grup porta 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 és un sector minoritari 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, tant a ensenyament, com a cultura, treball, etcètera. Es troben amb una realitat que han de mantenir però que no respon cent per cent al model que voldrien instaurar per manca de recursos o perquè la realitat social els imposa una dinàmica concreta.

El segon grup són aquells que continuen reclamant una administració pública i que, reconeixent en part la nova administració, juguen un paper principalment de denúncia i reivindicació tot situant-se sempre en confrontació amb les administracions i deixant 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, ofereix 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 els recursos per als 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 i, 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 assegurí 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.

EL 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 és 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 però coincident. Per una banda cal que existeixi un marc general que assegurí 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 irremediable, 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, sí 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 tingués 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.

EL TÈCNIC 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. Perquè això sigui possible és 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 sobre tot 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 solidàries 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 fer-se mantenint uns criteris de qualitat.

És un contrasentit que aquest 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 què 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 ca-

talà, 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 hauriem 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 for-

mular. 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 d'aïllament, 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

Abstracts

En las dos últimas décadas de educación y formación de personas adultas éste ha sido un sector educativo emergente. Gran cantidad de experiencias no sólo han visto la luz sino que se han consolidado. Ha llegado el momento de hacer una valoración que vaya más allá del balance cuantitativo que puede parecer sorprendente. Es necesario ver qué experiencias dan una respuesta eficaz y de calidad a las personas adultas, así como hacia donde nos llevan estas iniciativas y cuál es el proceso que siguen. Con este artículo se pretende hacer una valoración del camino recorrido en Cataluña y ver qué perspectivas se abren a partir de la situación actual, sin perder de vista un origen que nos compromete con los sectores sociales menos favorecidos.

Dans les deux dernières décades d'éducation et de formation d'adultes, ce domaine a été un secteur éducatif émergent. Non seulement une grande quantité d'expériences ont vu le jour sinon qu'elles se sont consolidées. Le moment est arrivé de faire une évaluation qui va au-delà d'un bilan quantitatif qui peut paraître surprenant. Il est nécessaire de voir quelles expériences donnent une réponse efficace et de qualité aux adultes, ainsi que dans quelles directions ces initiatives nous amènent et quel est le processus qu'elles suivent. Le but de cet article est de faire une évaluation du chemin parcouru en Catalogne et de voir quelles perspectives s'ouvrent à partir de la situation actuelle, sans perdre de vue une origine qui nous compromet avec les secteurs sociaux moins favorisés.

In the last two decades adult education and training has been an emerging educational sector. Not only have a large number of projects been initiated, they have also become well established. Now would seem to be an appropriate time for conducting an appraisal that is more than a simple totting up of initiatives, surprising though these figures might be. It is necessary to determine which projects constitute good effective solutions for adults, and analyse where these initiatives are leading us and what exactly the process is that is being undertaken. This article seeks to evaluate the progress made in Catalonia and to analyze the possible paths to be taken in the future given the present situation, without losing sight of the original commitment to the most deprived sectors of society.