

# Els centres de formació d'adults de la comarca del gironès, una resposta escolar a les necessitats educatives i socials de la població.

Autor: Toni Jiménez Castany

Tutor: Óscar Prieto Flores

Data de presentació: 19 de juny de 2009

Estudis de pedagogia

# Els centres de formació d'adults de la comarca del gironès, una resposta escolar a les necessitats educatives i socials de la població.

Autor: Toni Jiménez Castany

Tutor: Óscar Prieto Flores

Data de presentació: 19 de juny de 2009

Estudis de pedagogia

# SUMARI

1. INTRODUCCIÓ.....	5
1.1- Elecció i justificació del tema.....	5
1.2- Estructura del treball.....	7
2. EMMARCAMENT TEÒRIC.....	9
2.1- Introducció.....	9
2.2- Aproximació teòrica a diversos conceptes .....	12
2.3- Aproximació al que hi ha escrit fins al moment en relació l'educació de persones adultes. ....	24
2.4- Aproximació a la història de l'educació de persones adultes.....	30
2.5- Aproximació a diferents models d'educació de persones adultes.....	37
2.5.1- MODEL ESCOLAR.....	37
2.5.2- MODEL SOCIAL.....	48
3. METODOLOGIA.....	67
3.1- Tipologia d'actors. 4 tipologies.....	67
3.2- Població i mostra.....	68
4. DIAGNOSI DELS CENTRES DE FORMACIÓ D'ADULTS DE LA COMARCA DEL GIRONÈS (resum executiu).....	69
4.1- El mercat dels CFA: oferta i demanda.....	71
4.2- El perfil sociodemogràfic dels alumnes i les seves motivacions.....	73
4.3- El nivell de formació dels alumnes i la caducitat dels coneixements adquirits.....	77
4.4- L'oferta formativa.....	80

4.5- El professorat: perfils professionals i experiència.....	83
4.6- Recursos: suficiència dels actius materials i humans.....	86
5. TREBALL DE CAMP ALS CENTRES DE FORMACIÓ D'ADULTS DE LA COMARCA DEL GIRONÈS I AL CENTRE D'ADULTS DE LA VERNEDA – SANT MARTÍ.....	88
5.1- Reflexions extretes en el treball de camp.....	89
5.2- Proposta de les característiques bàsiques que ha de tenir un sistema d'educació d'adults.....	111
6. CONCLUSIONS.....	117
7. EL PAPER DEL PEDAGOG I ANÀLISI CRÍTICA DELS CONTINGUTS TRANSMESOS DURANT LA LLICENCIATURA.....	124
8. BIBLIOGRAFIA.....	131

# 1. INTRODUCCIÓ

## 1.1- Elecció i justificació del tema

Que els homes, durant el període de desenvolupament adult, han rebut influències, modificant el seu sistema de comportament en la direcció que marca la influència o en contrast amb ella, és a dir, han estat subjectes d'educació, és quelcom lògic i culturalment obvi donat el caràcter dinàmic de la personalitat.

Quan parlem o construïm el concepte Educació d'Adults no ens referim únicament a aquest fet, sinó al caràcter institucional i de propòsit col·lectiu que tals iniciatives prenen, a partir d'un moment donat.

Els processos d'adaptació cultural no han acabat per l'adult quan han après a parlar, a llegir i escriure, assumir un rol social, trobar un grup de referència... La nova generació, respecte a la qual l'actual l'adult pot estar fent de pare, no solsament reactiva amb el seu tracte, la història infantil personalment viscuda o els components no assumits del seu autoconcepte de l'adult, sinó que també planteja conflictes cognitius i emocionals sobre criteris de valoració cultural, formes de vida, patrons de comportament, hàbits lingüístics, modes, indumentàries, plantejaments ideològics, organitzacions simbòliques, valoracions ètiques, admiracions estètiques... És molt freqüent que l'adult manifesti incapacitat per comprendre i incapacitat per actuar, impotència, desencant, elusió a l'edat per justificar el distanciament sense remei, la falta de participació o de comunicació amb la generació més jove. I no només amb la generació més jove.

L'adult es troba en la necessitat d'aprendre, d'entendre els canvis que succeeixen al seu voltant i entendre's a sí mateix davant la societat

canviant. L'educació de persones adultes dóna la possibilitat a partir dels centres de formació d'adults de poder resoldre aquestes incògnites que es plantegen. Però és realment així? Des dels centres de formació d'adults és possible trobar el camí per on treballar la resposta i entendre els petits conflictes cognitius i emocionals que es plantegen?

Aquesta és la incògnita que ha donat peu a la realització d'aquest treball i que queda reflectit en l'objectiu de l'estudi: **conèixer com els centres de formació d'adults de la comarca del gironès donen resposta a les necessitats educatives i socials que existeixen a la comarca pel que fa a la Formació de Persones Adultes (FPA).**

Durant el període de pràctiques que he realitzat a la consultoria sociopolítica i empresarial NEÒPOLIS, he elaborat una diagnosi dels centres de formació d'adults de la comarca del gironès, amb el mateix pretext que ara em torna a motivar a fer aquest treball. Un cop acabada la diagnosi dels centres de formació d'adults de la comarca del gironès, vaig creure que necessitava un nou treball d'investigació que complementi la mateixa diagnosi, i que pugui donar una resposta més ajustada a l'objectiu de la pròpia investigació. Trobava interessant indagar sobre l'educació de persones adultes, que ha donat peu a entendre-la com un fenomen educatiu propi.

Així doncs, neix una segona motivació que dóna peu a la realització d'aquest treball; complementar la diagnosi dels centres de formació d'adults de la comarca del gironès.

A mode de resum dir, que per realització d'aquest treball he comptat amb la diagnosi dels centres de formació d'adults de la comarca del gironès, realitzada durant el període de pràctiques de la llicenciatura de pedagogia a NEÒPOLIS consultoria sociopolítica i empresarial. La diagnosi és una fotografia de la realitat dels centres de formació d'adults durant el primer trimestre del curs escolar 2008-2009 i m'ha permès fer una representació

esquemàtica de l'objecte d'estudi i poder fer petites hipòtesis per l'elaboració del treball.

L'àmbit d'anàlisi del treball és l'educació de persones adultes. Tractaré d'analitzar l'educació de persones adultes com a fenomen educatiu.

Com a àmbit d'anàlisi més específic i que m'ha permès contextualitzar l'educació de persones adultes, ha estat els centres de formació d'adults de la comarca del gironès (únicament els centres del Departament d'educació de la Generalitat de Catalunya). Per necessitat de l'estudi, però, m'ha estat necessari visitar un altre centre de formació d'adults, fora de la delimitació geogràfica de la comarca del gironès, com ha estat en el treball de camp fet al centre d'adults de la Verneda – Sant Martí, ubicat a Barcelona.

## 1.2- Estructura del treball

L'estructura del treball s'ha realitzat seguint les pautes que la universitat de Girona demana en el treball de pràcticum. D'aquesta manera l'estructura del treball consta de:

- **L'emmarcament teòric:** En aquest apartat es tracten aquells continguts i conceptes teòrics que crec necessaris perquè el lector es pugui fer una idea general del que representa l'educació de persones adultes en l'actualitat.
- **La metodologia:** Aquest apartat explica breument com s'ha realitzat el treball i quines característiques desenvolupa.
- **Diagnosi dels centres de formació d'adults de la comarca del gironès:** Aquest apartat és un resum executiu del treball realitzat durant les pràctiques de pedagogia. D'aquesta manera s'observa quina és la situació actual dels centres de formació d'adults de la comarca del gironès.
- **Treball de camp als centres de formació d'adults de la comarca del gironès i al centre d'adults de la Verneda – Sant**

**Martí:** Aquest apartat són les reflexions extretes del treball de camp realitzat des de la perspectiva del propi autor. També hi trobem la proposta de les característiques bàsiques que considero que ha de tenir un nou sistema d'educació d'adults.

- **Conclusions:** Aquest apartat ressalta i agrupa les idees més interessant del treball fent un contrast entre l'estat de la qüestió o emmarcament teòric, i el treball de camp que s'ha realitzat durant el treball.
- **El paper del pedagog i anàlisi crítica dels continguts transmesos durant la llicenciatura:** Aquest apartat explica quines són les funcions del pedagog, en el sistema d'educació d'adults plantejat pel propi autor. També es fa una valoració personal dels continguts transmesos durant la llicenciatura de pedagogia.



## **2. EMMARCAMENT TEÒRIC**

### **2.1- Introducció**

En aquest apartat tractaré aquells continguts i conceptes teòrics que crec necessaris perquè el lector es pugui fer una idea general del que representa l'educació de persones adultes en l'actualitat, entenent aquesta actualitat no únicament com el moment actual, sinó com tota la xarxa, l'entramat, la història, les idees, els discursos, els conceptes, etc. que donen cos a la situació actual de la formació de persones adultes.

Si bé, l'objecte d'estudi es limita geogràficament als centres de formació d'adults de la comarca del gironès, és inevitable, a nivell de contingut teòric i històric, traspasar aquesta frontera per poder emmarcar i situar l'educació de persones adultes.

L'estat de la qüestió o emmarcament teòric, s'ajusta a explicar breument aquells conceptes, idees, autors i publicacions més rellevants sobre l'educació de persones adultes que l'autor ha considerat.

Aquest apartat està dividit en quatre subapartats que, en cada un d'ells, s'intenta exposar aquells conceptes i idees més rellevants que s'han treballat i escrit fins el moment sobre l'educació de persones adultes, des d'una perspectiva global, i també des d'una perspectiva relacionada amb la formació de persones adultes a Catalunya, fent un intent més focalitzat a la comarca del gironès. Entenent així, que, si hi ha característiques, models teòrics i polítiques generals que donen un traçat a la formació de persones adultes al llarg de la història i en l'actualitat a nivell global de l'Estat Espanyol i de Catalunya, també hi ha determinats trets identificatius, experiències i història que fan particular la formació de

persones adultes en cada comarca i/o municipi, com seria la comarca del gironès i els municipis de Girona i Salt.

En el primer subapartat faig una aproximació teòrica a diversos conceptes. Crec necessari aquest apartat per poder donar un punt de partida al lector, pròxim al punt de partida en que s'ha desenvolupat aquest treball. Això significa, que si hi ha diferents conceptes que podem compartir o podríem considerar que no tenen més d'una interpretació, ni ha d'altres que poden tenir diferents interpretacions o diferents maneres d'entendre-les. D'aquesta manera, al llarg del treball el lector podrà saber des de quina perspectiva s'ha desenvolupat el mateix, encara que no la comparteixi. Al mateix temps hi ha moltes expressions que s'utilitzen indistintivament per expressar al mateix i això pot comportar un estat de confusió. És per aquest motiu que aquest apartat és interessant per no romandre amb el dubte de què es vol dir quan es fa servir una expressió o una altre.

El segon subapartat vol aproximar aquells continguts teòrics que s'han escrit fins el moment en relació a la formació de persones adultes, no com a concepte, que ja estat mínimament tractat en el subapartat anterior, sinó com a fenomen, com un fet social, com una manifestació humana. En aquest apartat s'explica l'educació de persones adultes des de diferents dimensions.

El tercer subapartat és un breu repàs a la història de l'educació de persones adultes. Aquest m'ha portat a una breu confusió. Si en un principi volia que fos un subapartat diferenciat, com ha acabat sent, en determinats moments creia més oportú incloure'l dins del subapartat del model escolar, ja que es pot considerar que neixen de la mateixa llavor. La decisió final ha estat donar-hi la importància explícita com a història de l'educació de persones adultes, com neix i quin camí segueix al llarg de la història. Encara que no es pot separar de l'explicació de la gestació model escolar en un inici, més endavant, i quan es parlar dels models de l'educació de persones adultes, és podrà interpretar quan la història de la

formació de persones adultes, pren un cos propi diferenciat del model escolar.

El quart subapartat és la identificació dels dos models que es considera que hi ha en relació a l'educació de persones adultes; el model escolar i el model social.

Una vegada explicada l'estructura de l'emmarcament teòric, voldria explicar algunes dificultats en les que m'he trobat i definir alguns criteris que he fet servir i poden ajudar al lector per desenvolupar millor la seva lectura.

Referent a les expressions; educació d'adults, educació de persones adultes o formació d'adults, no hi ha un consens o un criteri de com s'ha d'escriure. Al llarg de la lectura es podrà observar que tan s'escriu una com les altres, això pot provocar una mica de confusió al lector, però la situació és aquesta; no hi ha cap criteri de com s'ha d'escriure. Tot i així, he pogut apreciar que al llarg del temps i segons el moment històric, social i econòmic, hi ha hagut diferents variacions a l'hora de com expressar-ho. L'evolució observada és la següent, però repeteixo que no sé en quin moment es dona; educació d'adults, educació de persones adultes, formació de persones adultes. El criteri que he fet servir ha estat respectar la manera en que ho expressava cada autor del contingut teòric treballat, tot i que en molts moments el propi autor utilitzava diferents formes. Per altra banda, quan ho escrit jo, he variat la manera d'expressar-ho en funció de si parlava de l'inici de l'educació d'adults, del final de la dictadura i principi de la democràcia de l'educació de persones adultes o de l'última dècada de la formació de persones adultes

## 2.2- Aproximació teòrica a diversos conceptes.

A l'hora de definir els diferents conceptes podem trobar-nos que tenen diverses accepcions, intentaré definir-los i donar un context i un punt de partida des d'on poder analitzar i entendre el treball.

### El concepte d'adult

A l'hora de definir el concepte de persona adulta podem trobar-nos que té diverses accepcions.

- Persona adulta; com aquella persona que ha adquirit la majoria d'edat (18 anys).
- Persona adulta; com aquella persona que ha adquirit l'edat laboral (16 anys).
- Persona adulta en edat laboral; com aquella persona que té de 16 fins a 64 anys coincidint amb el moment de la jubilació.

Des d'una perspectiva social una persona adulta és aquella que es comporta com s'espera socialment un adult. Aquest comportament és relatiu a la societat de la que forma part (tradicions, cultura, valors, rols assignats a aquesta etapa,...). Podríem dir que en la nostra societat una persona adulta podria ser aquella que assumeix responsabilitats, que té un equilibri emocional, que és capaç de compaginar la vida laboral amb la vida familiar i social, gaudeix de sentit comú,... De ben segur que podríem dir més coses per definir el concepte de persona adulta des d'una perspectiva social, però per molt llarga i completa que fos aquesta definició, sempre quedarien difosos els límits en quant una persona és adulta.

Des d'una perspectiva democràtica, judicial i legislativa, s'és persona adulta un cop s'han complert els 18 anys. Aquest límit d'edat et dóna el dret a decidir sobre un mateix, exceptuant casos concrets.

Cada context i situació atorga un significat diferent. Podem trobar moltes concepcions d'adult, adult biològic, psíquic, intel·lectual, professional, afectiu, etc.

Fins no fa massa, es pensava, que el temps per l'aprenentatge era la infància i la joventut, i que havia un temps per aprendre i un temps per treballar. Per altra banda, es pensava que les persones adultes tenien dificultats per aprendre i que es mostraven reticents al canvi i inflexibles. És relativament recent la introducció en el nostre context social el principi de que s'ha d'aprendre al llarg de la vida, i també que es pot aprendre al llarg de tota la vida.

En el treball realitzat per l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat de Barcelona (2008), es mostra com ha evolucionat el concepte de persones adultes des de les teories del dèficit a les teories centrades en les competències de les persones adultes. No obstant, el mateix estudi ens comenta que la concepció de l'adulthood que sustenten moltes pràctiques i discursos de formació de persones adultes actualment estan molt propers a les teories dels dèficit.

### **Concepció de l'adulthood des de les teories del dèficit i les teories centrades en les competències.**

	Teories del dèficit	Teories centrades en les competències
Autors	Freud, Piaget, Binet & Simo, Wechsler.	Erikson, Teories del Cicle Vital, Cattell, Schaie, Stenberg, Vygotsky, Scribner & Cole, Freire
Idees fonamentals	La personalitat es desenvolupa durant la	L'adulthood és una etapa dinàmica en funció dels

	<p>infància i l'adolescència</p> <p>Hi ha una edat per aprendre que s'acaba entre els 15 i els 20 anys.</p> <p>Concepció evolutiva del desenvolupament cognitiu a partir de la superació de diferents estadis</p> <p>L'adultesa es caracteritza pel declivi de la intel·ligència, la memòria i les habilitats intel·lectuals</p>	<p>rols, la cultura, moments crítics,...</p> <p>No hi ha una edat per aprendre, sinó diferents formes d'aprenentatge en funció de l'etapa i el context. A totes les edats es pot aprendre.</p> <p>També els canvis sociohistòrics produeixen canvis cognitius que interaccionen amb el procés evolutiu.</p> <p>Hi ha aspectes de la intel·ligència que s'incrementen amb l'edat. És important la distinció entre intel·ligència fluida i cristal·litzada.</p> <p>Conceptualització d'altres tipus d'intel·ligència: pràctica, cultural, etc.</p>
--	--	--

Font: ICE UB. La formació bàsica de persones adultes entre la percepció social i la imaginació creativa. El repte d'una poètica de la igualtat cultural adulta. (2008)

El mateix estudi i mitjançant un altre quadre ens mostra quina és la importància que té la concepció d'aprenentatge de les persones adultes en la pràctica organitzativa o pedagògica.

**Importància que té en la pràctica organitzativa i pedagògica des de les diferents concepcions de l'adultesa.**

	Teories dels dèficits	Teories centrades en les competències
Conseqüències en la pràctica organitzativa i pedagògica	<p>Concepció educativa basada en la manca de confiança en les capacitats de les persones adultes per aprendre, enraonar amb arguments, participar,...</p> <p>Educació compensatòria. Es proposa recuperar les capacitats perdudes o retardar la pèrdua de capacitats. Baixes expectatives.</p> <p>Reactiva: Atén a les necessitats identificades amb anterioritat per l'organització.</p> <p>L'aprenentatge com a una tasca descontextualitzada.</p>	<p>Concepció educativa basada en la confiança en les competències de les persones adultes per aprendre, enraonar amb arguments, participar,...</p> <p>Educació encoratjadora! Es proposa estimular la transferència de capacitats i l'adquisició de noves competències. Altes expectatives.</p> <p>Proactiva: Revisa les necessitats identificades prèviament amb la participació de les persones interessades, prepara per al futur i estimula les habilitats per aprendre a aprendre.</p> <p>L'aprenentatge a partir de tasques reals, properes i significatives.</p>

	L'aprenent s'adapta als continguts i a un procés educatiu preestablert.	L'aprenent pot incidir en els continguts i en el procés educatiu. Participa en la definició del model educatiu que considera valuós.
	La participació com un objectiu extern a l'educació.	La participació com un objectiu i procediment de l'educació.
	Democràcia formal. Participació majoritària dels professionals en la presa de decisions. Canals de participació burocratitzats.	Democràcia participativa. Es considera als participants interlocutors vàlids. Canals de participació fluïts.
	Organització jeràrquica a partir del coneixement expert	Organització democràtica a partir de la veu de totes les persones implicades i de la validesa de les seves aportacions.

Font: ICE UB. La formació bàsica de persones adultes entre la percepció social i la imaginació creativa. El repte d'una poètica de la igualtat cultural adulta. (2008).

Com ja hem dit, 18 anys és l'edat en que legalment la persona es considera adulta i plenament responsable dels seus actes a la nostra societat. També hem vist, que des d'altres plantejaments, el concepte *adult* és molt més subjectiu i està en relació a la percepció de cada societat concreta.

La LOE considera que "L'educació de persones adultes té com a finalitat oferir a tots els més grans de divuit anys la possibilitat d'adquirir, actualitzar,



completar o ampliar els seus coneixements i aptituds per al seu desenvolupament personal i professional” (Art. 66.1).

Els sistema educatiu obligatori és fins a l'edat de 16 anys. Un elevat percentatge de joves que es queden sense títol de secundària, un terç aproximadament de població jove, ha fet que els Centres de Formació d'Adults ampliïn l'edat d'admissió als 16 anys.

Si la consideració per ingressar a la formació bàsica de persones adultes comença als 18 anys, caldria establir un límit d'edat? La tradició dels Centres de Formació de Persones Adultes no ha posat més límit que la capacitat d'aprendre? Existeix la concepció educativa basada en l'eficiència o en les demandes del mercat, que consideren la formació només com instrument al servei de l'aparell productiu i consideren restringir-la a l'edat activa, és a dir, als 64 anys. L'educació i la formació bàsica han de ser a més una eina per desenvolupar persones crítiques, i ciutadans i ciutadanes actives. I aquest objectiu no té límit d'edat.

### Conceptes polisèmics

Educació de persones adultes / Formació de persones adultes

Educació permanent / Formació permanent / Aprenentatge permanent

El terme que s'ha fet servir normalment sempre ha estat *educació d'adults*, que en l'imaginari popular està lligat a les escoles d'adults i a moviments socials i comunitaris. *Educació de persones adultes* és un terme que s'ha anat imposant fonamentalment entre els professionals.

Els termes *educació* i *formació* es fan servir indistintivament en tot tipus de documents, tot i les seves diferències.

El terme *formació* ens apropiaria cap aquells coneixements que ens serviran per poder realitzar una tasca concreta, generalment més encaminada cap el món laboral. El terme *educació* ens apropiaria més cap a un creixement integral de la persona, més enllà d'uns coneixements orientats cap al món laboral. La

definició donada en la Conferència General de Nairobi a l'any 1976, l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura (UNESCO), diu el següent: l'educació d'adults "designa la totalitat dels processos organitzats d'educació, sigui quin sigui el seu contingut, el nivell o el mètode, siguin formals o no formals, ja sigui que prolonguin o reemplaçin l'educació inicial dispensada en les escoles i universitats, i en forma d'aprenentatge professional, gràcies a les quals les persones considerades com adultes per la societat a la que pertanyen, desenvolupen les seves aptituds, enriqueixen els seus coneixements, milloren les seves competències tècniques o professionals o els hi donen una nova orientació, i fan evolucionar les seves actituds o el seu comportament en la doble perspectiva d'un enriquiment integral de l'home i una participació en un desenvolupament socioeconòmic i cultural equilibrat i independent", aquesta és una definició clàssica de l'Educació de Persones Adultes.

Sanvisens (1984) defineix l'educació com: educació com a fet o realitat (es tracta del fet humà i social que es manifesta com a transmissió d'unes persones a unes altres); educació com a activitat o procés (en aquest sentit es parla de l'educació com influència que tracta de perfeccionar al individu i com a formació intrínseca de la persona); educació com a efecte i resultat (es refereix quan diem que una persona està educada o té educació); educació com a relació (com a procés comunicatiu, el que ens porta a parlar d'emissor, receptor, canal i medi); i educació com a tecnologia (és a dir, com a mediació que es concreta en un conjunt de mètodes i tècniques que intervenen en el procés educatiu i instructiu) (Sanvisens, 1984: 7-13)

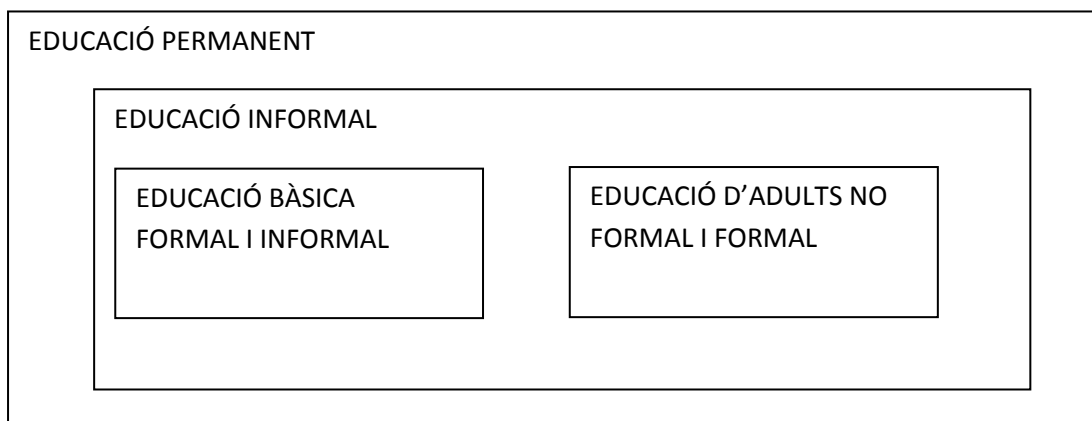
L'educació d'adults també intervé en allò que és social en cada individu. En aquest sentit, es dirigeix a aquells adults que busquen adquirir aptituds i coneixements vinculats en l'acció comunitària. Es pretén preparar pel que és social, orientant-los en el seu procés d'adaptació, o per la intervenció que els permetrà relacionar-se i participar crítica, conscient i constructivament en el món dels valors, activitats i responsabilitats que li corresponen en quant adult. L'educació d'adults, per tant, estén aquí la seva acció a tot el grup o comunitat en la que viuen els individus.

*Formació permanent* acostuma a entendre's com una formació professional postinicial i que pretén fer un reciclatge i/o adquirir nous coneixements generalment deslligats del que no és l'àmbit laboral. *Educació permanent* es refereix a un sentit més ampli i global. Però, què entendríem per educació o formació permanent? Mercè Romans i Guillem Viladot (1998) expliquen que el concepte d'educació permanent sorgeix degut a la demanda d'educació, de formació i instrucció que és molt gran, ho serà encara més el dia de demà, i que no pot ser absorbida en els límits dels sistemes educatius actuals. Comenten que quan es parla d'educació permanent el que volem dir és que:

- És una resposta al fet crític de que en la nostra societat ja no és suficient concentrar l'aprenentatge en els nivells formals d'educació, en un sol moment de la vida.
- Es presenta com una necessitat de supervivència donada la celeritat i profunditat dels canvis.
- Pretén evitar la vivència de la formació com una maledicció, ja que la seva carència pot implicar marginació.

Des d'aquesta situació es planteja el model d'educació permanent com a model d'educació pel futur.

Un dels errors que s'ha comès ha estat confondre l'educació permanent, que engloba tot el sistema educatiu, amb l'educació de persones adultes, que és una fase del temps d'aquesta. Aquest tipus de definicions, a més, solen entendre equívocament l'educació permanent com una extensió de l'activitat educativa a l'etapa postescolar. Per altra banda, gran part d'aquestes conceptualitzacions solen centrar-se en aspectes parcials (recuperació, comprensió, actualització, etc.) les quals són constitutives de l'educació de persones adultes.



Font: elaboració pròpia

Romans i Viladot (1998) creuen que l'educació permanent és una nova forma d'entendre l'educació que qüestiona les arrels mateixes del sistema educatiu actual i planteja modificacions profundes i globals. Davant de tot, es pot deduir, que l'educació permanent:

- És un punt de partida per la revisió crítica dels conceptes fonamentals de l'educació.
- Integra i articula totes les estructures i passos de l'educació.
- Comprèn l'educació formal, no formal i informal.
- Suposa una educació continuada al llarg de tota la vida, d'acord amb les necessitats de cada etapa i edat.
- És oberta i flexible respecte el temps i el lloc de l'aprenentatge.
- No admet la separació entre el que és escolar i el que és extraescolar. Entre l'edat escolar i l'edat de treballar o productiva.
- Afavoreix tant l'adaptació de l'individu a la societat com la seva capacitat per transformar-la.

L'educació permanent es configura com un sistema obert, on existeixen les entrades i les sortides necessàries per un lliure accés o abandonament del mateix.

Podem observar que les definicions dels conceptes continuen sent bastant informals i que es relacionen més amb l'acció que no pas amb la claredat dels conceptes. Tot i així, alguns documents europeus han optat per introduir un nou terme *aprenentatge* permanent i *aprenentatge* al llarg de la vida per referir-se a

aquella formació necessària per a la competitivitat econòmica, la ciutadania activa i la cohesió social.

No s'ha de cometre l'error de confondre l'educació permanent o formació permanent amb l'educació d'adults o la formació d'adults. L'educació i formació d'adults és una fase en el temps de les primeres. Aquest tipus de definicions, a més, solen entendre equívocament l'educació o formació permanent com una extensió de l'activitat educativa a l'etapa postescolar.

### Els conceptes de formal / no formal / Informal / reglat / no reglat

Generalment s'ha atribuït el terme d'*educació formal* a tots aquells aprenentatges que es produeixen en contextos institucionals com l'escola. Coombs (1985), explica que l'educació formal és aquella activitat organitzada, sistemàtica i educativa, realitzada dins del marc del sistema oficial. Els termes no formal i informal s'han atribuït a aquells aprenentatges que es produeixen en contextos no institucionals.

Coombs (1985) comenta que l'educació no formal és "tota activitat educativa organitzada, sistemàtica, impartida fora del marc del sistema formal, per subministrar determinats tipus d'aprenentatge a subgrups concrets de la població, tant a adults com a infants." (Coombs, 1985: p.46)

Jaume Trilla (1993) defineix: "l'educació formal i no formal es distingiren, no exactament pel seu caràcter escolar o no escolar, sinó per la seva inclusió o exclusió del sistema educatiu reglat. És a dir, el que va des de l'ensenyament pre-escolar fins els estudis universitaris, amb els seus diferents nivells i variants, o, dit d'una altra manera, l'estructura educativa graduada i jerarquitzada que s'orienta a la provisió de títols acadèmics" .

Com es comenta en el document fet per ICE UB (2008) sembla que la diferència més determinat que es dona entre educació formal i no formal és de caràcter jurídic i no pedagògic. És a dir, entenen l'educació formal com aquella que conclou amb titulacions reconegudes i atorgades segons les lleis

educatives promulgades pels estats, des de diplomes d'ensenyament primari o bàsic fins a titulacions de doctor.

Els termes reglat i no reglat poden donar una certa confusió, especialment el terme no reglat, ja que es pot pensar que si no està reglat, no té regulació, i pel contrari, la tendència actual de les administracions és regular-ho tot.

Per tant, podem dir que són equiparables, sinònims a la pràctica, educació formal i educació reglada i educació no formal i educació no reglada, observant la principal característica diferenciadora en la capacitat de les primeres de proveir de títols del sistema educatiu.

Veiem en un quadre les ofertes formatives de la Formació de persones adultes del Departament d'Educació i la seva relació amb la provisió de títols del sistema educatiu, és a dir, el seu caràcter formal i reglat.

**Relació entre les ofertes formatives del Departament d'Educació i la provisió de títols del sistema educatiu de la formació de persones adultes.**

Oferta Educativa	Ensenyaments	Títol del sistema educatiu que s'obté	Formal / No formal Reglat / No reglat
Ensenyaments inicials i bàsics	Iniciació llengua catalana	Cap	No formal
	Iniciació llengua castellana	Cap	No formal
	Iniciació llengua estrangera	Cap	No formal
	Iniciació informàtica	Cap	No formal
Formació bàsica	Formació Instrumental	Cap	No formal
	Nivell 1 Secundària	Cap	No formal
	Nivell 2 Secundària	Cap	No formal
	Nivell 3 Secundària	GES	Formal
Preparació	Accés a CFGM	Cap	No formal

proves d'accés	Accés a CFGS	Cap	No formal
	Accés a la Universitat	Cap	No formal
Societat de la informació	Informàtica nivell usuari	Cap	No formal
	Llengua Estrangera nivell funcional	Cap	No formal

Font: elaboració pròpia

De les tretze ofertes que es fan només una possibilita l'obtenció d'un títol del sistema educatiu, només una és formal o reglada. Això significa que els organismes competents podrien organitzar, com a mínim, dotze de les tretze ofertes sense sotmetre's a les reglamentacions de les respectives lleis d'educació de primària i secundària, amb professionals, inspeccions, organització interna que es creies més adient a les possibilitats i peculiaritats dels adults.

Coombs (1985) comenta que el concepte d'educació informal fa referència al "procés al llarg de la vida pel que cada persona adquireix i acumula coneixements, habilitats, actituds i criteris a partir de les experiències quotidianes i de la seva relació amb el medi; a casa, en el treball, en el joc; a partir de l'exemple i les actituds de familiars i amics; dels viatges, de la lectura de periòdics i llibres; escoltant la ràdio i mirant cinema o televisió. Per general, l'educació informal no està organitzada, és asistemàtica, no intencional en ocasions, però a ella es deu gran bagatge de coneixements que qualsevol persona fins i tot d'alt nivell cultural, adquireix al llarg de la vida" (Coombs, 1985: p.47)

Amb una orientació semblant Trilla (1985), ens situa l'educació no formal davant la informal ressaltant que l'educació no formal es distingirà de l'educació informal en que la primera és intencional; és sistemàtica i metòdica; compte amb objectius pedagògics previs i explícits; està generalment institucionalitzada i es realitza mitjançant processos específics i diferenciats.

## **2.3- Aproximació al que hi ha escrit fins al moment en relació a l'educació de persones adultes.**

Medina (1997) fa una bona aproximació de quina és la situació que es troba l'educació de persones adultes en l'estat espanyol. Fa una representació esquemàtica i una aproximació del moment en que es troba l'educació de persones adultes i quins creu que són els problemes i les dificultats que se li plantegen.

### La realitat de l'educació de persones adultes.

Interessa estudiar l'educació d'adults no tan sols en allò que es refereix als processos d'aprenentatge que es produeixen en les aules, ni a les varietats didàctiques que es precisen amb les persones adultes, ni es relaciona amb els efectes de l'educació en els individus. Sinó que es refereix a l'educació d'adults com un fet social com una manifestació humana, que s'expressa essencialment en l'activitat, tasca o treball que es realitza en els centres educatius o en altres institucions. Centra l'atenció, per tant, en allò que està vinculat a l'organització i funcionament de l'activitat, al seu ordenament, a la seva relació amb la societat. Es refereix a tot l'entramat social i polític que es refereix a l'activitat de l'ensenyament i a la seva organització i funcionament.

El que preocupa es l'entramat de la xarxa. La manera com es dispensa l'educació d'adults en la societat, el tipus d'organització, la seva ordenació per part dels poders públics, la relació amb els usuaris, la relació dels centres i de les ofertes amb la societat i entre sí, la relació de l'educació d'adults amb altres sistemes (o subsistemes) que tingui normes, funcions, tendències, que té un passat i va cap a un futur, etc. Parla d'un caràcter global, socioinstitucional de l'educació d'adults que dóna lloc a la pràctica determinada. Interessa estudiar la seva diversitat i amplitud, la política educativa, els criteris per la seva planificació, el marc del seu desenvolupament.



## El coneixement sobre l'educació de persones adultes

S'ha de realitzar una distinció entre pràctica i la concepció de l'educació de persones adultes. Tota pràctica obeeix a una manera d'entendre l'educació de persones adultes i per tant els processos d'intervenció educativa. Algunes preguntes que ens podríem fer és: quina és la situació dels coneixements i teories (explicatives i pràctiques) existents en el camp de la formació de persones adultes? S'ha desenvolupat en el camp de l'educació de persones adultes un saber educatiu propi i específic o pel contrari els coneixements provenen de la pedagogia general o es prenen d'altres àmbits de coneixement?

Medina (1997) enumera una sèrie de problemes que s'han observat en el camp d'estudi de l'educació de persones adultes. Però abans de fer aquesta enumeració, ens comenta que s'entén que pot haver-hi dues maneres d'enfocar aquesta qüestió: una seria, que, a l'hora d'analitzar els problemes l'educació d'adults, podem fixar-nos en els problemes socials als que suposadament ha de donar resposta l'educació d'adults, per exemple, problemes com l'increment de l'analfabetisme funcional, o l'augment del temps d'oci; l'altre manera consistiria en analitzar els problemes que té l'educació d'adults com a servei educatiu i que l'impedeixen precisament donar resposta a aquests problemes socials, per exemple, l'excessiva influència dels mètodes escolars. En el primer cas s'analitzen els problemes socials als que se suposa tenen que donar resposta l'educació d'adults; i en el segon cas, s'analitza els problemes que impedeixen que l'educació de persones adultes respongui a aquests problemes socials. Són dos maneres diferents d'analitzar els problemes relacionats amb l'educació de persones adultes que, si bé representen focus d'atenció diferents, també es troben mútuament vinculats.

En el seu cas, Medina (1997) ha escollit la segona perspectiva: considerada l'educació d'adults com un servei educatiu per a la societat. Quins problemes i dificultats estan impedingint que aquest servei sigui eficaç i respongui adequadament als nous problemes que té plantejats la societat actual?

## Problemes de l'educació de persones adultes

### I. Concepció restringida

Es tracta d'una concepció de l'educació de persones adultes que en determinats sectors socials de l'administració educativa i en professors de tots els nivells del sistema educatiu encara preval.

Aquesta concepció de l'educació de persones adultes funciona amb molts matisos i segons grups i persones. Medina anomena tres nivells o maneres de concebre la formació de persones adultes, i ho fa de la concepció més restringida a la menys.

El primer nivell seria per a aquelles persones per qui l'educació de persones adultes es limita exclusivament als ensenyaments reglats que comencen amb l'alfabetització i condueixen el títol de formació bàsica de persones adultes (tradicionalment el graduat escolar). Els supòsits implícits en aquesta manera de pensar tendeixen a considerar que l'educació de persones adultes és la que s'imparteix solsament en els centres públics dedicats a la formació bàsica de persones adultes. No entenen que és també educació de persones adultes l'ensenyament no formal que ofereixen alguns centres, els cursos que es fan en els centres de professors i en els centres de salut, o activitats de moltes acadèmies privades, els ensenyaments que imparteixen a les escoles oficials d'idiomes, o cursos que s'ofereixen des de la universitat.

El segon nivell fa un pas cap endavant respecte l'anterior ampliant el concepte d'educació de persones adultes, no tan sols als ensenyaments reglats de formació bàsica, sinó a tots els ensenyaments reglats que condueixen a títols oficials de tots els nivells no universitaris. (formació bàsica, batxillerat, formació professional, ensenyament especialitzats de les escoles oficials d'idiomes, etc.). Però segueixen quedant fora els ensenyaments no reglats i els que fan referència al nivell universitari.

Un tercer nivell en que es considera que el camp de l'educació de persones adultes avarca tant els ensenyaments reglats com els ensenyaments no

reglats, i tan els nivells educatius no universitaris com el nivell universitari. Per aquests, que són menys restrictius que els anteriors, les activitats d'educació de persones adultes queden restringides a les activitats d'ensenyament, quedant fora altres activitats educatives com son l'animació sociocultural, o altres activitats de desenvolupament comunitari, o la promoció pel treball, les activitats esportives, les activitats d'oci i temps lliure, etc.

Es tracta d'una concepció restringida carregada de matisos que no ha estat superada, tot i que ha anat evolucionant. Això provoca, sovint, una problemàtica relació amb l'administració educativa i la pròpia relació dels professors entre sí, creant algunes dificultats funcionals i organitzatives.

## II. Resistència al tractament diferenciat

Aquest és un problema heretat, que ha tingut molta voluntat per resoldre's per part dels professionals, com incomprendions i negociacions per part de les autoritats educatives, i que afecta principalment a l'educació de persones adultes que s'imparteix des dels centres oficials.

Des de fa anys, els professionals d'aquests centres, convençuts de les dificultats de donar resposta a les necessitats reals de les persones adultes, presenten tres principals reivindicacions per a l'educació de persones adultes, a diferència del règim ordinari: comptar amb un currículum específic, que el tipus d'organització del centre respongui a criteris i paràmetres propis i un major grau de flexibilitat en el tractament administratiu del ensenyaments. El que es vol en aquestes reivindicacions és una menor influència de l'escola en els processos de formació de persones adultes.

Existeix la concepció de remei i compensatòria de l'educació de persones adultes, i no és d'estranyar que els centres de formació d'adults venen funcionant endèmicament, faltats de infraestructures, i també faltats de material didàctic específic per a les persones adultes.

### III. Incapacitat per respondre als problemes locals

Lògicament, des d'una concepció restringida de l'educació de persones adultes es posa de manifest l'incapacitat d'aquesta activitat educativa per respondre als veritables problemes que pugui tenir una societat.

Quan la única forma de resposta que pot donar l'educació d'adults als problemes d'una localitat es limiten a impartir classes i ensenyaments, es posa en entredit la seva capacitat de resposta als problemes locals. Els problemes de marginació social, de manca de treball, d'analfabetisme de la població, en definitiva, els problemes associats a la pobresa i la incultura, no sempre s'afronten convenientment amb estratègies que es limiten a la impartició d'ensenyaments o a la provisió de cursos. Es fa necessari plantejar estratègies de major amplitud encaminades a resoldre els problemes en el marc més ampli del que s'entén per desenvolupament.

### IV. Desajustament entre l'oferta i la demanda

Si bé aquest és un problema que, en general, té que veure amb les xifres de participació en educació de persones adultes, s'aguditza especialment en el camp de la formació bàsica. També el podem observar entre el desajustament que es produeix a partir de la comparació entre les dades de la població que no té els estudis bàsics considerats obligatoris i les xifres de participació en activitats educatives que condueixen al títol equivalent a la formació bàsica.

### V. El problema dels més necessitats

Aquest és un problema que afecta i està present a tot el món. Els que més ho necessiten no s'estan beneficiant dels programes de formació dirigits als públics adults, perquè com més baix és el nivell d'instrucció d'una persona menys predisposada està per continuar la seva educació quan és adulta.

## VI. Problemes de formació i d'investigació

És a partir dels anys 80 quan les universitats espanyoles comencen a mostrar una creixent preocupació per aquest camp de l'educació. Cada vegada s'han fet mes tesis doctorals, cursos de doctorat dedicats a educació d'adults, etc. En l'actualitat hi ha un ampli número d'universitats espanyoles que estan impartint la Diplomatura d'Educació Social, amb una assignatura d'educació d'adults.

Amb tot, no s'ha d'ignorar el punt de partida, el que permet parlar d'una situació dèbil encara de l'educació de persones adultes a la universitat. A partir dels anys 90 comença a haver-hi diferents investigacions en el camp de l'educació de persones adultes, però tot i el seu augment és poc l'interès i l'atenció prestada a l'educació de persones adultes.

## VII. Cert subdesenvolupament teòric

La situació descrita fins el moment al comentar els problemes anteriors permet constatar l'existència d'una sèrie de dificultats pròpies de les situacions que es troben en un moment crucial, de canvi, no només en la pràctica, sinó també en el pla teòric. Els problemes descrits anteriorment podrien ser interpretats com una mostra de la confusió que reina en el camp de l'educació de persones adultes. Així, el desacord en el que és fonamental obliga permanentment a debatre les qüestions d'enfocament i de principis.

En el terreny professional la confusió no és menor: els professors no sempre coincideixen en el que entenen per educació de persones adultes, a vegades no saben a on ajudar-se en relació amb el seu propi rol professional i es senten frustrats en la consecució de determinats objectius.

Aquesta situació descrita, posa de manifest l'estat de marginació general en el que es troba l'educació de persones adultes a Catalunya i a Espanya en general, i la seva incapacitat per respondre als nous problemes que té plantejats la societat actual.

## 2.4- Aproximació a la història de l'educació de persones adultes

Medina (1997) el que busca és indagar si les creences, suposats, cos de coneixements, teories, objectius, mètodes, etc. presents en l'educació de persones adultes venen agafant-se prestats del saber educatiu que s'ha desenvolupat al voltant de l'escola per a infants i joves. Comenta que el model escolar de persones adultes es comença a teixir des del mateix moment que es comença a parlar d'educació de persones adultes. L'educació d'adults pròpiament dita comença amb la revolució industrial, a partir de l'associació entre instrucció i industrialització.

En aquest període d'industrialització en que es comprova que les grans ciutats que estan més desenvolupades, i que aquest desenvolupament es va produint d'una manera més ràpida, són les que tenen un índex d'alfabetització més elevat, creix la preocupació d'una formació de persones adultes. Aquest fet social fa que els poders públics, convençuts de la relació entre industrialització-instrucció, creïn mitjans perquè la formació que rebien els adults deixi d'estar limitada a les elits i agafi a grans sectors de la població. Aquest fet també influeix en l'organització de la formació d'adults, que passa a ser més sistemàtica i menys improvisada.

Medina (1997) diu que "té sentit doncs afirmar que el començament de l'educació d'adults es produeix a partir d'aquest moment, a mitjans del segle XIX, i que el fenomen pot associar-se a la presa de consciència del valor econòmic de la instrucció en la mesura que aquesta es considera un mitjà per a portar a terme el procés d'industrialització" (Medina, 1997: 106).

És en aquest moment que per poder realitzar la formació de les persones adultes s'obren les escoles per la nit i el diumenge posant en marxa diferents ofertes formatives en molts països. És des d'aquesta perspectiva de l'escolarització de les persones adultes quan Medina (1997) ens comenta que

el model escolar de la formació de persones adultes comença en el mateix moment de la seva gestació.

Paral·lelament els governs van desenvolupant i regulant legislativament la formació de persones adultes.

A España també succeeix aquest inici de la formació de persones adultes un cop es pren consciència del valor econòmic de la instrucció. Aquestes actuacions per part de l'estat es produeixen molt lentament i sempre vinculades a les activitats de les escoles. Són processos educatius estretament lligats a l'escola en el que ho diferenciava l'edat dels alumnes.

El més característic de l'organització escolar de les primeres experiències té a veure amb la finalitat en que es concep i planteja les primeres escoles per adults. Aquestes tenien una clara funció substitutòria i compensadora. Aquest caràcter substitutori estava tan clar que es pensava que un cop es generalitzés l'educació obligatòria per als infants i joves, el que era lògic d'esperar és que les escoles d'adults desapareguessin.

La resposta era que si la finalitat de l'escolarització d'adults era compensar i substituir, el que s'havia de fer era proporcionar el mateix que no es va poder fer en el seu moment. Des d'aquesta perspectiva no hi havia cap raó perquè el coneixement que s'imparteix amb els adults sigui el mateix que s'imparteix amb els infants. Constituint per assignatures clàssiques.

Així podem observar que s'ha anat configurant un model educatiu escolar amb relació a la naturalesa del coneixement a impartir, el qual els seus principis i suposats teòrics provenen del coneixement i teories generals al voltant de l'escola per a joves i infants.

### Característiques i relacions que s'han establert entre l'educació de persones adultes i l'escolarització al llarg de la història.

Característiques i relacions que al llarg dels anys, s'han establert entre l'Educació de persones adultes i l'escolarització segons Medina (1997).

- I. La presa de consciència del valor econòmic de l'educació, com a un mitjà del desenvolupament industrial, constitueix una de les característiques principals que defineixen la posada en marxa de processos massius encaminats a escolaritzar a la població treballadora.
- II. En el marc de les circumstàncies socials, escolarització significa la utilització de les escoles, pensada per infants i joves, com a mitjà principal per portar a terme els processos de culturització i qualificació professional.
- III. El procés d'escolarització ha comptat amb un desenvolupament legislatiu que a dotat l'educació de persones adultes d'una estructura organitzativa inspirada en l'organització d'escoles per a infants i joves.
- IV. Existeix un mimetisme escolar a nivell de contingut, i s'admet que la única diferència és la que es refereix al mètode, que es considera que pot ser diferent.
- V. Tradicionalment l'educació de persones adultes ha estat lligada a la preocupació dels poders públics. Quan aquesta preocupació deixa de ser una preocupació individual i privada i ho és del poder polític, aquest inicia el procés de portar a la població a les escoles.
- VI. El caràcter compensatori que tradicionalment ve estant present en l'educació d'adults també es troba lligat al procés d'escolarització dels adults. Aquest caràcter compensatori arriba a l'extrem de concebre l'educació d'adults més com una activitat educativa substitutòria de l'educació que no es va poder rebre en la infància.
- VII. L'educació d'adults es va convertir en un mitjà pel desenvolupament social de l'època.
- VIII. L'avanç social que va arribar a significar aquest procés d'escolarització va comptar amb l'oposició de forces reaccionaries que veien en l'educació generalitzada per a tots els ciutadans una amenaça per els seus privilegis.



D'aquesta manera Medina (1997) considera que s'ha anat configurant l'educació de persones adultes estretament lligat al model escolar.

Al llarg del s.XX també hi ha iniciatives, experiències i fins i tot algunes actuacions de l'estat que podrien ser interpretats com a intents per superar l'excessiva escolarització dels adults, o com alternatives de les possibles desviacions que l'escolarització ocasionava en la formació d'adults.

Des d'una perspectiva social Medina (1997) ens diu que l'educació d'adults no ha sorgit per casualitat, lluny de ser un producte de l'atzar, sembla respondre a un determinat tipus de societat i/o a determinades influències que les estructures de poder han pretès instal·lar a la societat. Això és així perquè l'educació és un recurs que la societat utilitza per aconseguir determinades finalitats que es consideren desitjables. Podem dir que l'educació actua com a subsistema social en la mesura en que és un element més del procés de socialització.

Es pot interpretar que el model escolar de l'inici de l'educació d'adults responia a un tipus de societat que, al llarg del s.XIX i part del s.XX havia d'afrontar dos grans problemes: la necessitat d'eradicar les grans taxes d'analfabetisme i la necessitat de preparar als treballadors per educar-se al mercat de treball. Si es consideraven que eren els dos problemes més greus que tenia la societat Espanyola en referència a la formació de la població adulta, no sembla il·lògic pensar que la resposta es busqui a l'escola. Així, el procés d'escolarització de les persones adultes apareix com la resposta millor instrumentalitzada de l'educació d'adults davant els problemes socials.

Els efectes del model escolar davant d'aquest problema han estat variats. Per una banda, l'impacte del procés d'escolarització ha exercit una certa contribució al progrés social. Des, d'una perspectiva social, el model escolar és un mitjà que ha fet una contribució al desenvolupament social d'una manera molt destacada. Hi ha hagut una vinculació entre escola i alfabetització, en què posa de manifest la dependència entre escolarització i alfabetització, de tal manera que aquests conceptes arriben a considerar-se sinònims. L'educació d'adults s'ha construït sobre la creença que, una vegada resolt el problema d'alfabetització i generalitzada l'escolaritat obligatòria, ja no hi ha res més a

substituir, l'educació d'adults deixa de tenir sentit i, lògicament, desapareixerà. Les estretes relacions entre procés d'escolarització i industrialització evidencien una altra característica del model escolar, en que els seus objectius implícits no fan referència precisament al desenvolupament de la persona. Tot i el progrés social, no és una política educativa pensada en el desenvolupament de l'individu, sinó per reparar determinats problemes socials. Des d'aquest punt de vista es reconeix el model escolar una concepció instrumentalitzada de l'acció educativa, on la finalitat implícita, no és el propi desenvolupament de la persona sinó l'ajustament a la realitat socioeconòmica.

Des d'una perspectiva psicològica al llarg del temps, també s'han anat construint conceptes, i determinats suposats al voltant dels destinataris de l'educació de persones adultes. En el camp de la psicologia s'han desenvolupat teories, especialment relacionades amb una determinada concepció del desenvolupament i l'evolució del pensament, que durant molts anys han contribuït a la situació de marginalitat que ha viscut i viu l'educació de persones adultes i també una argumentació que legitima el model escolar. Aquests a vegades han acabat actuant com a tòpics.

Durant el s.XIX i part del s.XX es van realitzar diverses investigacions relacionades principalment amb dues finalitats: la determinació de l'edat en que acaba el desenvolupament de la intel·ligència i la delimitació de l'edat mental d'una persona. També existeixen investigacions que parlen del descens de les facultats intel·lectuals que es produeix amb l'edat. Aquestes investigacions són el començament del que es considera el model deficitari en el camp de la psicologia del desenvolupament humà, és a dir, que al llarg de la vida humana es produeix un declivi intel·lectual que, amb el temps, ha generat actituds socials negatives al voltant de l'edat adulta i en relació al procés d'envelliment. Aquestes investigacions són importants en el aquest treball, ja que han exercit un fort impacte en la concepció de l'edat adulta, i en les possibilitats de desenvolupament de l'educació de persones adultes.

Podem observar que aquests suposats psicològics, han creat en la nostra societat occidental l'estereotip que consisteix en què es redueixen les capacitats cognitives, al mateix temps de les físiques, a partir de l'adolescència.

La conseqüència d'aquest declivi intel·lectual ha estat la valoració negativa de l'edat adulta, valoració que ha germinat fàcilment en la nostra societat, cada vegada més bolcada a la joventut. Aquestes idees no tan sols han dominat durant molts anys el saber psicològic, sinó que s'han filtrat a la societat en general, creant una determinada concepció del ésser humà i de les seves possibilitats de canvi.

Des del punt de vista de planificació educativa la conseqüència és evident: la política educativa s'ha de centrar en la infància i en l'adolescència, perquè el ser aquests els períodes del desenvolupament en els que té lloc els canvis més significatius, són aquests els períodes que tenen sentit en qualsevol tipus d'intervenció educativa encaminada a orientar la direcció d'aquests canvis. Per altra banda, sembla que no tingui sentit educar als adults, ja que aquesta representa el final de l'evolució de l'individu, on ja no es produeixen canvis. Si els adults són el que han estat en la seva infància, el més coherent serà posar tot l'esforç en l'educació dels infants perquè aquesta influència en l'edat adulta sigui el més positiva possible.

Des d'aquesta concepció és lògic pensar que es limiti l'acció sobre els adults a la mera instrucció d'un ofici o al simple aprenentatge de l'alfabetització. D'alguna manera podem pensar que es considera que el destinatari de l'educació d'adults no és una persona a desenvolupar. Sembla que hi ha una certa indiferenciació entre l'adult i l'infant, que inclina a pensar que porta al model escolar. No resulta difícil entendre que aquest clima i conceptes sobre els adults és el millor adob pel desenvolupament del model escolar.

L'educació d'adults no posseeix d'entitat pròpia, queda marginada en el sistema educatiu i la seva activitat es limita a ser compensatòria i instrumental. Tan sols té sentit organitzar un sistema de recuperació estrictament acadèmic per qui no van tenir l'oportunitat d'estudiar en la infància i/o adolescència, i que puguin compensar els seus dèficits i obtenir les titulacions acadèmiques en ús. Sembla raonable pensar que el model escolar no ha sorgit de l'atzar, més aviat al contrari, segurament és un model que té certa consistència en diferents idees, concepcions i creences psicològiques. Des d'aquest model escolar

sembla complicat creure que es confiï realment en les possibilitats educatives de les persones adultes.

Fins al moment hem pogut identificar alguns fonaments històrics, socials i psicològics de l'educació de persones adultes relacionats en el model escolar. Ara tocaria aprofundir en el propi model escolar, l'escola, la seva lògica interna i el seu propi discurs teòric.

La generalització massiva de l'escola, es produeix a partir del s.XIX, com un fenomen vinculat als processos d'industrialització, urbanització i migracions creixents. Considerada des del principi com una conquesta social de gran transcendència pel desenvolupament dels individus i pel progrés econòmic, l'escola, en la meitat del s.XX, ha viscut una època d'esplendor i eufòria que contrasta amb les crítiques que, en la segona meitat del segle, l'han envoltat fins el punt de qüestionar la seva raó de ser, la seva pròpia existència.

Hi ha diferents aspectes que entren a debat entre els defensors de l'escola i els detractors, Medina (1997) en el seu llibre n'exposa alguns, analitzant discursos de diferents autors o corrents: El debat sobre la igualtat d'oportunitats, el debat sobre l'eficàcia de les escoles, el debat sobre la desescolarització, etc

## 2.5- Aproximació a diferents models d'educació de persones adultes

*Existeix base suficient per pensar que en el camp de l'educació de persones adultes opera un model determinat d'intervenció educativa? Només existeix un model o n'hi ha més d'un? (Medina 1997: 97)*

*En el cas que existeixin models, a quin cos d'idees fan referència, quins són els seus components i en quina direcció estan exercint la seva influència en la pràctica i en el saber educatiu que es dirigeix a les persones adultes? (Medina 1997: 97)*

Sanz Fernández (Papers, 2006) comenta que el concepte d'educació de persones adultes més desenvolupat és el referit a l'àmbit de l'educació bàsica. En aquest àmbit ens trobem diferents concepcions de l'educació de persones adultes que es poden resumir en dos models: el model escolar i el model social.

Medina (1997) ens diu que és el model escolar el que des dels inicis de l'educació d'adults ha estat el model amb el que ha s'ha basat l'educació de persones adultes, i que aquest model escolar, tal i com s'ha estructurat i consolidat, ha quedat obsolet i ara no tan sols ja no dona resposta als problemes i necessitats nous que sorgeixen sinó aquest mateix model és generador de problemes i necessitats.

### 2.5.1- EL MODEL ESCOLAR

Medina (1997) parla de les característiques del model escolar de la següent manera: “ la importància que, al llarg dels anys, ha representat

l'escola la converteix en alguna cosa més que un simple edifici a on s'imparteix l'educació de determinades edats; sens dubte, té que veure amb els efectes personals i socials que dispensa, però no menys els subproductes que produeix. A l'apropar-nos a aquesta institució des de la perspectiva de l'educació d'adults, tractant de buscar una explicació al voltant dels problemes que han impedit el desenvolupament d'aquest sector educatiu, la institució escolar se'ns dibuixa, no tan sols amb un fort poder d'influència, sinó sobre tot amb una forta i sòlida estructura, difícilment adaptable. D'alguna manera podem afirmar que, amb el pas del temps, aquesta decisiva institució social ha funcionat com una verdadera superestructura que ho acaba escolaritzant tot: el que toca ho escolaritza. Quasi podríem dir que l'escola, com a mitjà per aconseguir determinats objectius, ha acabat convertint-se en una finalitat en sí mateixa, que ha afectat a tot el conjunt d'elements que componen l'ensenyament com a sistema (professor, alumnes, aprenentatges, centres, etc.)" (Medina 1997: 166)

Des d'aquesta perspectiva medina (1997) ens fa una selecció d'aquells aspectes de l'escola que han pogut contribuir a la configuració del model escolar en l'àmbit de la formació de les persones adultes. Intenta definir el model escolar, les seves característiques en l'aplicació en l'educació de les persones adultes. Les variables que ha seleccionat en la caracterització del model escolar són sis:

- La relació entre instrucció i aprenentatge
- El temps i l'espai
- L'educand
- L'educador
- El currículum
- L'organització

Aquestes sis variables es relacionen entre sí, es complementen i influeixen unes amb les altres. La manera de comportar-se cadascuna d'elles en el camp de l'educació de persones adultes es el que es denomina model escolar.

### Un model basat en la instrucció

Es tracta d'un model basat en la instrucció i no en l'aprenentatge. Entenent la instrucció com el fet de donar a algú coneixements o informacions, especialment d'una manera metòdica. Tradicionalment l'escola s'ha dedicat a la instrucció com a causa principal de l'aprenentatge dels alumnes. Medina (1997) comenta que fins i tot l'aparició històrica de l'escola com a institució coincideix amb l'intent d'institucionalitzar l'aprenentatge mitjançant la instrucció sistemàtica. Això ha portat a la creença de que sempre que hi ha aprenentatge és perquè hi ha hagut una instrucció escolar. Es confonia educació per escolarització i l'educació d'una persona es mesurava pels anys que havia estat a les aules i pel nivell d'estudis aconseguits.

Se sap que l'aprenentatge no tan sols es produeix a l'escola sinó que hi ha molts d'altres contextos, intencionals o no, programats o no,... en el que les persones s'eduquen i aprenen. Però aquests altres contextos o mitjans sovint no estan reconeguts o no tenen el valor d'aprenentatge com el que s'ha obtingut en el circuit formal de l'escola. Per altra banda, això també fa que no es reconegui l'experiència o la formació prèvia. Els alumnes són reconeguts com a tal si el seu aprenentatge s'ha produït en l'escola.

Sota aquests paràmetres es planifica i s'organitza l'ensenyament. El resultat és un model educatiu essencialment instruccional, on tan sols té valor l'ensenyament formal i generalment impartit sota una modalitat presencial. A l'hora d'ensenyar, aquesta concepció també és influent,

doncs no s'utilitzen recursos d'aprenentatge que no entrin dins de les classificacions i models pedagògics establerts.

Es consagra l'escola com el mitjà exclusiu per a l'educació i l'aprenentatge. Moltes vegades no s'avalua l'alumne pel coneixement, les capacitats i les aptituds de cadascú, sinó pel fet d'haver-los adquirit en la pròpia institució escolar. Sovint té més importància la trajectòria escolar de la persona que el que ha après i adquirit.

Medina (1997) ens comenta que l'escola es manté en una posició tradicional, en la mesura que les diferents titulacions i l'accés a un lloc professional no depenen exclusivament dels coneixements, les capacitats i les aptituds de cadascú, sinó del fet d'haver-los adquirit en la pròpia institució escolar.

#### Un model espai-temporal excloent

El model escolar instal·la la creença de que l'aprenentatge i l'educació tan sols es pot donar en determinades condicions formals d'espai i temps i no en d'altres. Aquesta concepció espai-temporal excloent de l'activitat educativa ens podria autoritzar a parlar d'una concepció "escolar" de l'espai i del temps com a llocs i moments exclusius per l'aprenentatge. D'aquesta manera s'identifica la ubicació d'un espai específic i aquest és una de les seves característiques principals.

Aquest fet fa que s'atorgui al saber un lloc privilegiat i exclusiu per a la seva transmissió. Com diu Trilla (1985), l'escola adquireix així, el monopoli de l'ensenyament, com si fora d'ella no tingués lloc, no sigui possible.

A part d'una determinada concepció de l'espai de signe excloent, en l'àmbit de l'escola s'ha creat una concepció específica del temps. En la mesura que l'escola defineix els temps per l'aprenentatge, podem dir que es crea un "temps escolar". Existeix una edat escolar que determina el



període de la vida suposadament apte per l'aprenentatge. A més existeix un calendari escolar, on es determinen els dies lectius i no lectius, es parla d'any escolar, es creen calendaris i agendes escolars.

Com al cas de l'espai, es parla de temps escolar en la mesura en què els moments per a l'aprenentatge s'associen en termes exclusius amb aquest temps, fora del qual es tendeix a pensar que l'aprenentatge no es produeix.

### Model d'alumne dependent

Existeix una concepció típicament escolar de l'alumne que el considera immadur, dependent, necessitat de direcció, incapaç de prendre decisions, permanentment tutelat, sense més finalitat ni responsabilitat que la d'estudiar, que s'hi ha de dedicar completament i en exclusiu, al que s'ha d'obligar amb exàmens i notes perquè estudiï.

L'escola i la infància han anat de la mà durant molts anys i continuen així en l'actualitat. D'alguna manera es considera que l'escola va crear la infància, en la mesura que la infància depèn de l'escola i aquesta ha anat creant un estereotip de la infància que s'ha de modelar, disciplinar, etc. Hi ha una concepció de l'alumne vinculada a la infància en què les seves característiques de personalitat, conducta, expectatives, motivacions, etc. han acabat definint trets dels alumnes independentment de la seva edat.

Superat l'estereotip de la infància mal·leable, segueix tenint vigència la concepció de la infància com un estadi de la vida caracteritzat per la immaduresa, i per tant la dependència. Des d'aquest punt de vista l'alumne escolar és dependent en l'ensenyament que ha de rebre, i es pren incapaç de prendre decisions respecte al seu aprenentatge i faltat d'autonomia per a dirigir-se a sí mateix. Lluny de propiciar l'autonomia dels alumnes, l'escola incrementa la necessitat de ser dirigits. Es tracta d'un model basat en mètodes directius.

No s'encamina cap a un model escolar en el que el centre de l'acte educatiu hi ha l'educand, que ha d'assumir cada vegada més responsabilitats al voltant de la seva instrucció i formació a mesura que va adquirint maduresa. Freire (1970) dirigeix algunes de les seves crítiques a l'escola amb aquesta concepció més reduccionista i passiva dels destinataris. El tipus d'educació "bancària" del que parla Freire té a considerar als educands com a objectes buits que s'han d'omplir pels coneixements del professor, produint així un absoluta ignorància que està sempre en l'altre, l'educand.

Freire (2004) comenta que els educands són subjectes i no objectes de la seva educació. No es pot deixar de banda ni menysprear, encara que els educands siguin infants que acabin d'arribar a l'escola o joves i adults en centres d'educació, la comprensió que tenen del món, en les més variades dimensions en la seva pràctica social de la que formen part. "...l'educand necessita assumir-s'hi com a tal, però assumir-s'hi com a educand significa reconèixer-s'hi com a subjecte que és capaç de conèixer i que vol conèixer en relació amb l'altre subjecte igualment capaç de conèixer, l'educador, i entre els dos, fer-se possible la tasca, l'objecte del coneixement. ensenyar i aprendre són així moments d'un procés major: el de conèixer, que implica reconèixer. En el fons, el que vull dir és que l'educand es torna realment educand quan i a mesura que coneix o va coneixent els continguts, els objectes cognoscibles, i no a mesura que l'educador va dipositant en ell la descripció dels objectes, o dels continguts. (Freire, 2004, p.77).

Per altre banda, el sistema de control de l'aprenentatge és un altre dels aspectes que pot incrementar aquesta dependència dels alumnes. En general el seguiment de l'aprenentatge es produeix en l'avaluació i els exàmens, que en la pràctica es converteixen en factors reforçadors dels motius extrínsecs per l'aprenentatge, de tal manera que els alumnes no estudien per saber o pel propi interès pel coneixement sinó pels exàmens.

D'alguna manera la dependència existeix perquè tan sols hi ha una manera de transmetre el coneixement. Unidireccional, d'educador a educand, del que té coneixements cap al que no en té, per tant, el coneixement tan sols es pot transmetre i no es pot descobrir i fa que s'incrementi la dependència. És una concepció dependent de l'aprenentatge que afecta la conducta de l'alumne que es considera incapaç per a dirigir el seu propi procés d'aprenentatge, irresponsable per a fer una altra cosa que no sigui estudiar i ser un alumne.

### Model limitat del professorat

El model dependent de l'educand no existeix per si sol sinó que existeix perquè també hi ha un model dependent de professorat. Els professors del model escolar no estan acostumats a prendre decisions, essent presoners de la seva dependència amb les autoritats educatives, es limiten a aplicar decisions que d'altres prenen en el seu lloc. D'aquesta manera la concepció escolar de l'alumne es veu reforçada per la també concepció escolar del mestre.

El professor escolar és un tipus de professor acostumat a administrar les decisions que altres, estratègicament situats en la cúpula del sistema educatiu, prenen per ell, sobre l'ensenyament i l'aprenentatge. Aquest professor és el que es limita a aplicar, a portar a la pràctica, el que d'altres han decidit per ell. En aquest cas Medina (1997) ens diu que aquest model de professor té a veure amb la influència que el paradigma conductual ha exercit en el tipus de treball dels professors i la seva formació. Per tant, està parlant d'un model de professor en el que hi ha un rol de docent associat al paradigma procés-producte, que entén la seva tasca exclusivament en termes tècnics i burocratitzats, reduint a administrar unes normes i aplicar unes tècniques.

Aquest model de professor, dependent de les decisions dels altres, fa que al mateix temps també siguin dependents els seus alumnes. Pensen que l'aprenentatge no pot ser una activitat autònoma, autodirigida pel propi alumne, encara que orientada, facilitada i supervisada pel professor. Com comenta Freire (2004) aquesta concepció creu que el professor és l'únic que sap i té coneixement. Si no hi ha un professor que dirigeix no existeix aprenentatge. Aquest professor infantilitza als alumnes, al mateix temps, que els fa més dependents.

Des d'aquest punt de vista es creu que l'ensenyament tan sols pot venir únicament del professor. Implícitament es reconeix que no ensenya o no pot ensenyar la família, o l'experiència, el treball, tan sols pot ensenyar el professor que amb el temps veu reforçada i jerarquitzada la seva funció amb el reconeixement social que s'obté mitjançant una carrera o oposició. Així, en un centre escolar que compta amb diferents tipus de persones que ensenyen, tan sols són reconeguts com a tals els que són reconeguts amb la titulació deguda. Per altra banda, aquesta concepció del professor també es refereix a la creença que limita el seu rol a les tasques estrictament docents, no es reconeixen altres funcions en relació amb l'aprenentatge com planificador, orientador, assessor, consultor, facilitador,... o amb una concepció més social de l'educació com a organitzador de l'oferta, coordinació amb d'altres institucions, desenvolupament d'activitats d'animació sociocultural, elaboració i execució de projectes locals. Per tant parlem d'una concepció limitada del professor.

### Model curricular tancat

El model escolar és un model tancat que funciona d'esquena a la societat, centrat en l'escola i el seu món propi creat en l'interior. Aquest tancament fa que parlem d'un currículum escolar en que el que es vol dir és que el currículum també ha estat escolaritzat per l'escola. Les conseqüències

d'aquesta escolarització són un currículum descontextualitzat, universal, uniforme, limitat als ensenyaments formals, multifuncional i basat en mètodes directius i expositius.

Es parla de descontextualitzat perquè el que es realitza a l'escola es desenvolupa sense connexió, al marge de la societat i del món del treball. D'alguna manera aquesta descontextualització fa que el present i el dia a dia deixin de tenir valor educatiu i hi hagi la mirada posada en el passat.

Freire (2004) crític amb aquest model comenta que no hi pot haver educació si no es parla des del mateix punt de partida i amb el mateix llenguatge, així que és important fer una lectura del món; "de sobte un camperol digué: tal com anem en aquesta conversa no ens entendrem. Perquè mentre vostès aquí (assenyala els educadors) no parlen més que de la sal, nosaltres aquí (assenyala el grup de camperols) ens interessem per la saó, i la sal no és més que una part de la saó" (Freire, 2004, p.99).

S'entén com a currículum universal, el fet de que es concep una mateixa cultura universal per a tothom i deixen de tenir valor les cultures i tradicions regionals i pròpies de cada territori. És una selecció cultural que serà el mateix pels alumnes d'arreu del planeta. És un currículum centrat en els continguts i no en les necessitats dels destinataris. El que succeeix a l'exterior de l'escola, les necessitats dels destinataris, les circumstàncies de la comunitat, les necessitats familiars o laborals no modifiquen el funcionament escolar, ni qüestionen el professorat, ni aconseguen canviar el currículum, tot segueix igual. Es regeixen amb uns patrons universals.

També s'han universalitzat els mètodes utilitzats en l'ensenyament, en el que els mètodes directius i expositius són els que es contemplen i s'utilitzen fruit de la referència del infants com a destinataris i de la disciplina com a problema.

En relació a les finalitats, s'ha de dir que les finalitats de l'escola no són les mateixes que les finalitats de l'educació o de l'ensenyament. Quan

parlem de currículum escolar no estem parlant de les finalitats de l'escola. També convé no confondre la realitat amb els desitjos, unes són les finalitats esperades o desitjades (com el desenvolupament integral de la persona o la formació de ciutadans crítics) i l'altre les funcions que l'escola de fet compleix en la societat (com la funció de selecció o la preparació pel treball).

Amb el pas del temps han anat canviant les finalitats de l'escola, inicialment centrades en l'aprenentatge de coneixements i habilitats, l'escola ha anat modificant les seves finalitats cap a objectius educatius més amplis. En l'actualitat s'espera que l'escola formi al ciutadà, orienti la seva conducta, el faci més solidari, més crític,... en aquest sentit es parla de que l'escola es converteix en una institució multifuncional, que desenvolupa múltiples finalitats. Això també fa que, al mateix temps, siguin múltiples les funcions del professor.

### Model d'organització sobreburocràtic

És un model rígid i jerarquitzat, pensat per operar de manera estandarditzada, sempre en les mateixes situacions en les que no s'admeten interferències o circumstàncies diferents. Tot està previst i compta amb una manera única i formalitzada de conduir-ho. És un model summament burocratitzat.

La burocràcia funciona com una espècie de blindatge. És la única manera que tenen els professors, que no prenen decisions. Sí no es confia en la responsabilitat del professor a la hora de decidir, tan sols hi ha una sortida, aplicar la normativa prèviament establerta, que altres han pres, en totes les situacions. Això significa, que la confiança es diposita més en les virtuts de les normes i en la rigidesa de la burocràcia que no pas en la professionalitat del professor. La burocràcia funciona com un element més de control dels sistemes educatius.

Aquesta aproximació teòrica ens ha permès identificar una sèrie de característiques pròpies del model escolar. De manera general Medina (1997) comenta que, diem model escolar perquè gira al voltant de tot el que ha significat l'escola per a nens, com si no hi haguessin diferències importants entre educar a nens i als adults: s'ensenya el mateix, pels mateixos professors, amb el mateix tipus d'organització.

Sanz Fernández (Papers, 2006) comenta que existeix una concepció de l'educació bàsica d'adults que es construeix des de la seva referència al sistema escolar i més concretament a les etapes de l'ensenyament primari i secundària obligatòries. Des d'aquesta perspectiva, l'educació d'adults es defineix per, almenys, quatre trets i referències:

- El referent de formació és únicament el dels aprenentatges acadèmics. La referència a la formació acadèmica del passat introdueix un element que identifica l'aprenentatge de les persones adultes en un context de deficiències. L'educació actua des del que no es va aprendre a l'escola i des de la formació acadèmica que falta, donant una imatge negativa i marginal dels participants.
- L'educació d'adults es considera com una compensació que repara les deficiències escolars. La compensació de les deficiències pretén oferir noves oportunitats a determinades persones, amb una necessitat real d'aprenentatges bàsics acadèmics, que no van poder assolir a l'escola durant la seva edat juvenil, que hi van fracassar o que, havent sortit amb èxit de l'ensenyament primari, en elevar-se per llei posteriorment el nivell bàsic fins l'ensenyament secundari, no tenen aquest nivell.
- L'educació bàsica s'homologa a l'ensenyament primari o la secundària obligatòria. La identificació entre ensenyament bàsic d'adults i ensenyament primari i secundària obligatòria del sistema escolar, redueix les necessitats d'aprenentatge de les persones

adultes i la manera d'ensenyar i aprendre als respectivament exigits i utilitzats amb els nens a les escoles.

- L'adaptació del sistema d'ensenyament-aprenentatge infantil a l'aprenentatge i ensenyament de les persones adultes. L'adaptació és una conseqüència lògica de posar com a referència de l'aprenentatge adult el sistema escolar. Aquesta opció obliga a adaptar aquest sistema a determinades circumstàncies en les quals viuen els adults, una adaptació facilitadora que condueix a confondre l'educació bàsica amb una educació mínima.

Partint dels sis trets característics que Medina (1997) ens descriu per explicar el “model escolar” de l'educació i els quatre trets o referències que Sanz Fernández (Papers, 2006) ens comenta que defineixen l'actual Formació de Persones Adultes, ens pot ajudar per establir relacions i entendre millor, a nivell general i global, què es vol dir quan es parla de “model escolar” i quina relació té amb l'educació de persones adultes quan es parla de model escolar de persones adultes. Però és interessant, per entendre millor aquesta relació entre el model escolar i l'educació de persones adultes, poder analitzar altres models d'educació i fer-ne una comparació. Aquesta comparativa ens comporta a entendre millor les característiques pròpies de cada model i les diferències entre models.

## **2.5.2- EL MODEL SOCIAL**

Medina (1997) ha desenvolupat el seu treball, partint que en el camp de l'educació d'adults tradicionalment s'ha anat configurant un tipus d'intervenció educativa que hem denominat model escolar, i que aquest model tradicional en l'actualitat es troba esgotat. És un període de crisi, en



què hi ha sectors que parlen d'un nou model d'educació de persones adultes, el model social. Així com en el model escolar hem pogut observar i reconèixer un conjunt de fets i fenòmens històrics, socials, psicològics i estrictament educatius que han permès interpretar com a fonaments i trets del model escolar, en el model social, aquests fonaments o trets sòlids de moment no són tan sòlids i clars per identificar com a tal el model social.

Així des d'un punt de vista educatiu observarem diferents fets on aquest nou model pot ser caracteritzat com a model social, però tot i que parlarem de model social, no és suficient i falten més plantejaments per considerar-ho en propietat com a model social.

En apartats anteriors hem vist com tradicionalment s'ha anat configurant un model escolar d'educació de persones adultes, on els seus principis, teories i trets generals provenen del coneixement i les teories generades al voltant de la funció social i educativa de l'escola per als infants. Però aquesta configuració del model escolar al llarg de la seva curta història s'ha trobat en certa oposició i resistència. No podríem dir que el model escolar s'ha consolidat sense cap tipus de contestació, ja que les disfuncions i les dificultats que van començar a aparèixer des dels seus inicis han comptat amb algunes propostes alternatives i innovacions educatives que, encara que no han aconseguit generalitzar-se, no han deixat d'exercir la seva influència, de tal manera que es podria considerar actualment com experiències o aconteixements educatius testimonials i precursors del nou model d'educació de persones adultes, el model social.

Medina (1997) considera que aquesta funció precursora s'ha complert per mitjà d'algunes experiències d'Educació Popular, a partir de les Missions Pedagògiques espanyoles (sobretot durant la segona república) i mitjançant les declaracions de determinades conferències internacionals que, organitzades per la UNESCO, s'han ocupat de l'Educació d'Adults.

Flecha (1988) comenta que cap al final de la dictadura franquista hi ha un moviment de renovació i de canvi de l'educació de persones adultes que el titula com a les noves experiències. Algunes d'aquestes experiències són: *las escuelas campesinas*, la coordinadora d'escoles d'adults, el SEPT i la AEPA, les universitats populars, la coordinadora d'escoles populars de Madrid, Radio ECCA, i altres col·lectius d'educació d'adults.

A un nivell més local, a la comarca del Gironès, en els darrers anys s'han realitzat algunes experiències d'educació de persones adultes emmarcades dins del model social. Podem veure per exemple com a Salt, el que actualment és el Centre de Formació d'Adults, va néixer a partir d'un moviment veïnal, que va trobar en l'educació d'adults una eina per donar resposta a tot un seguit de necessitats i demandes educatives però també socials de la població saltenca, allunyant-se de les característiques que definien el model escolar d'educació de persones adultes i agafant els fonaments, la metodologia i la teoria de Paulo Freire, observant diferents experiències d'Educació Popular realitzades a llatinoamèrica.

El projecte més ambiciós que s'ha produït a la comarca del gironès va ser el Pla Local de formació d'adults de Salt l'any 2002 que va desaparèixer, com diu Parra (2007), d'una manera traumàtica l'any 2004.

El perquè de l'esgotament del model escolar i el debat que es produeix en quin ha de ser el model a seguir en l'educació d'adults es pot trobar en els canvis que s'han produït i es produeixen en la societat, canvis que no són nous sinó que ara ja portem més d'una dècada de debat.

No és la intenció explicar quin són els canvis que s'han produït, però si considero interessant esmentar-los ja que ens serà d'ajuda per entendre i explicar el model social. Esmento alguns canvis socials i culturals que Medina (1997) senyala, que per la seva naturalesa, qüestionen la capacitat del model escolar. Fa més d'una dècada que l'estudi està fet i possiblement alguns d'aquests canvis es podrien considerar que tenen un nou format o un pes més rellevant, com també es podrien afegir de nous.

## Canvis que podrien ser causa de l'esgotament del model escolar

### I. Canvis en el mercat de treball

Una de les principals característiques dels canvis socials en la nostra època està relacionada amb el fet de que els canvis en la producció estan aconseguint canviar el model de societat, que basat anteriorment en la producció de mercaderies, ara està canviant cap a un model que dóna més rellevància a la producció d'informació i coneixement.

Una altra de les conseqüències és l'alt nombre d'aturats que es registra en temps de crisi. Aquest té una relació directa en l'educació ja que un percentatge molt elevat no tenen estudis superiors i la majoria tenen estudis obligatoris o baixos.

Existeix una transformació en la qualificació dels treballadors: per una banda, es demana personal qualificat, i per altra banda, s'està produint un canvi en la qualificació dels obrers especialitzats dels que s'espera no precisament força física sinó altres tipus de destreses (atenció, capacitat d'adaptació...).

En aquest aspecte el model escolar, sembla donar l'esquena a aquestes transformacions, ja que resulta ser un model rígid i tancat. Un model més flexible i menys burocratitzat, més contextualitzat i menys impermeable als canvis socials que es produeixen podria donar resposta a aquests desafiaments del mercat de treball.

### II. Augment creixent de l'analfabetisme funcional

Els que pensaven que amb universalització de l'educació bàsica o el domini de la lectura i l'escriptura de la població faria que l'educació de persones adultes cada cop fos menys important, i que al mateix temps, amb aquest domini els ciutadans ja tindrien la suficient formació per desenvolupar-se al llarg de la vida, ha quedat demostrat que no és així.

Quan parlem d'analfabet entrem dins un tema controvertit que planteja moltes preguntes encara no resoltes. El propi concepte d'alfabetització no resulta fàcil d'explicar. Una definició que ha deixat seqüeles i que encara no ha estat desterrada totalment del camp de l'educació és la d'alfabetització com equivalent a conèixer les lletres del abecedari i saber com fer-les servir per llegir i escriure. Estar alfabetitzat significa molt més que això; inclou actituds, creences, i expectatives respecte a l'escriptura i la lectura, i sobre el lloc i el valor d'aquestes activitats en la vida de la persona. D'aquesta manera, l'alfabetització es transforma en un fenomen complex i de múltiples facetes.

Un element relativament nou és que varis dels països industrialitzats que estimaven haver resolt el nivell d'analfabetisme que tenien fa 50 anys enrere, han descobert l'existència d'un analfabetisme funcional. Aquest analfabetisme funcional són persones que saben llegir o llegeixen amb dificultats, amb una deficiència tal que se'ls obstaculitza trobar feina i participar eficaçment en societats cada vegada més complexes. Entre algunes de les causes es pot trobar la insuficient qualitat de l'educació i la falta de possibilitats d'estudi que garanteixin el desenvolupament de l'educació permanent.

Si bé es pot dir que l'índex d'analfabetisme, entès com la manca del domini de la lectura i escriptura, de la població ha arribat a cotes molt baixes en la nostra societat, entrem en una nova concepció del concepte d'analfabetisme i també parlem d'analfabetisme funcional.

La UNESCO (1985) defineix l'analfabetisme funcional com "que consisteix en la incapacitat de dominar les competències i els mitjans necessaris per la inserció professional, per a la vida social i familiar i per l'exercici actiu de la ciutadania, a pesar de les experiències culturals heretades de la tradició i de l'experiència".

Garcia (1991) considera que l'analfabet funcional és aquella persona que no pot emprendre aquelles activitats en que l'alfabetització és necessària

per a l'actuació eficaç en el seu grup i comunitat i que la permeten seguir valent-se de la lectura, l'escriptura i l'aritmètica al servei del seu propi desenvolupament

En qualsevol cas, el que sembla clar es que des del model escolar no és possible donar resposta a la magnitud d'aquest canvi social, perquè no estem exclusivament davant d'un simple problema d'ensenyament, com si tan sols d'una qüestió de més escoles o més professors es tractés. El problema de l'analfabetisme funcional relaciona els problemes educatius i les polítiques de desenvolupament i obliga, a concebre l'educació no exclusivament com una etapa del desenvolupament (propi del model escolar), sinó com un procés que engloba tota la vida d'una persona.

### III. Problemes de marginació i exclusió social

Els canvis socials i econòmics han fet que es produís en un primer moment tot un seguit de moviments migratoris dels pobles a les ciutats a un nivell interior, i més recentment un fort moviment migratori a nivell internacional dels països subdesenvolupats als països desenvolupats. Aquest impacte social que està produint aquest fenomen s'ha acusat en els últims anys en diferents formes de segregació social i laboral.

Aquest fenomen migratori han transformat alguns barris o suburbis de les ciutats on aquestes zones de les grans ciutats s'acaben creant i convertint en autèntiques bosses de marginació social, on els habitants es troben aïllats de la seva cultura d'origen i també de la seva cultura d'acollida.

A aquest fenomen anterior s'uneix els nous tipus de desigualtats que s'estan generant en l'actual societat de la informació. Si bé aquesta societat de la informació crea noves possibilitats per la millora del les condicions generals de vida, també està produint un model dual de societat que afecta al món del treball però també en l'ús de recursos culturals i materials, i en la dissolució dels tradicionals valors solidaris.

L'educació d'adults no pot convertir-se en un servei aliè a aquest desavantatge entre els individus, que en el fons està caminant cap a la fractura social. Però és evident que una concepció de l'educació d'adults enfocada al voltant del model escolar difícilment pugui generar un tipus d'intervenció ajustada a aquesta problemàtica. Estem davant problemes que transcendeixen l'actuació de l'aula, situant-se de ple en el marc del que s'entén per actuacions comunitàries i locals. Aquest problema no es resol tan sols amb més escoles, més ensenyament i més professors. El que s'espera del sector educatiu és que surti del context escolar i treballi cap a una dimensió local de l'educació d'adults.

#### IV. Noves necessitats de cultura i oci

En els països desenvolupats ha aguantat el temps d'oci, considerat el temps que queda lliure un cop s'ha acabat el treball, o com el que realitza l'home i la dona fora de les seves obligacions professionals i de les necessitats vitals, tan d'ordre físic com social. Tan és així que el temps d'oci s'està convertint en l'eix central de l'existència de gran part de la població.

Aquestes noves demandes de cultura i oci representen un repte per L'educació d'Adults. Per una concepció escolar de l'educació d'adults, l'oci i el temps lliure no constitueix un repte educatiu, ja que no s'entendria unes activitats educatives destinades a ocupar el temps d'oci sense que necessàriament tinguin una funció directa en termes d'instrucció escolar.

#### V. Increment de la demanda i de l'oferta de formació de persones adultes

Existeix per una part un increment de la demanda de formació per part de les persones adultes i també, cada vegada són més diverses les institucions o els agents dedicats a l'educació d'adults, produint així un

augment de la diversitat i la pluralitat de les ofertes de formació. Si abans era l'escola el que tenia el monopoli de l'educació, en l'actualitat es multipliquen les institucions que es dirigeixen a la població adulta amb alguna oferta educativa.

Aquest increment en la diversitat d'institucions que ofereixen formació no representaria cap problema si no fos perquè existeix una legislació obsoleta i rígida, pensat per un sistema educatiu centrat en la infància, com a destinataris principals, i en l'escola, com a única institució dedicada a l'educació.

En la mesura que no sembla que aquests problemes se'ls pugui donar resposta des del model escolar, en aquesta mesura es podria considerar aquesta nova realitat social com els fonaments socials del nou model, o model social.

Des d'un punt de vista psicològic, el model social, es posiciona en la negació de la hipòtesis del declivi i en les possibilitats de canvi que tenen lloc en la vida adulta, i també en les noves relacions que s'han d'establir entre educació i intel·ligència.

Tot i la fragilitat que es considera que tenen els fonaments del model social, en comparació als fonaments del model escolar, Medina (1997) formula uns principis i propostes del model social des de l'acció educativa. Aquestes, es poden concebre com alguns dels trets d'identitat en els que es poden derivar reflexions i propostes no tan sols en els processos educatius sinó també en les polítiques relacionades amb aquest camp educatiu.

## Trets d'identitat del model social

### I. L'aprenentatge davant la instrucció

A diferència del model escolar es posa més èmfasi en l'aprenentatge que en la instrucció formal, de manera que també es reconeix en el camp de l'educació de persones adultes els aprenentatges i les habilitats obtingudes a partir de l'experiència i mitjançant altres sistemes no formals d'ensenyament. Per tant, es modifiquen notablement les relacions amb el sistema educatiu formal.

### II. Noves finalitats educatives.

Noves funcions i noves finalitats que s'esperen en l'actualitat de l'educació de persones adultes a diferència de l'educació que es dona en el model escolar. Es destaquen tres noves funcions:

- a. Canvi social: Educar pel canvi, en la mesura en què el canvi, des del punt de vista personal i social, afecta de manera especial a les persones adultes. En l'actualitat els canvis es produeixen molt ràpids i en tots els aspectes; en el terreny econòmic, industrial, cultural, polític, mitjans de comunicació, relacions interpersonals, etc. El canvi, s'està convertint en una constant social i en una manera de viure, aquesta discontinuïtat afecta a l'individu i especialment quan s'és adult.
- b. Acreditació d'experiències: Es vol acreditar els aprenentatges i les habilitats obtingudes per altres mitjans educatius no formals, informals o a partir de l'experiència, en contraposició al model escolar centrat en el recorregut instruccional. El problema no es redueix tan sols a la selecció d'experiències educatives, que suposadament poden transferir-se després al treball i a la vida. La clau està també en el reconeixement educatiu de la pròpia



experiència que té lloc en el treball, en la societat, és a dir, es tracta de donar valor educatiu a les possibilitats que té la comunitat per oferir educació. Per tant, és un sistema que reconeix i acredita la formació que s'ha pogut obtenir al marge dels dispositius convencionals.

- c. Desenvolupament local: Es vincula l'educació de persones adultes al desenvolupament local de les comunitats, considerant aquest un dels objectius imprescindibles de les polítiques socials i educatives. Aquesta relació entre educació d'adults i desenvolupament local ens porta a observar dos maneres d'entendre l'educació d'adults: com a servei exclusiu de l'ensenyament en el que s'imparteixen cursos, o com un mitjà pel desenvolupament local en el que es realitzen programes. En el primer cas, el que es persegueix és l'escolarització d'adults i en els debats es parla de centres, aules, número d'alumnes per aula, cursos, nivells, currículums, òrgans de govern, assignatures, metodologia, avaluació, sistemes de programació, provisió de professorat, etc.; en el segon cas, les claus del debat són unes altres i es parla de zones d'influència, coordinació de recursos, integració i organització d'ofertes, creació de xarxes educatives, animació sociocultural, inserció laboral, programes per a la tercera edat, paper de les institucions públiques i privades, programes de desenvolupament comunitari, etc.

### III. Al voltant dels educands

Existeix una concepció diferent en relació als educands i als propis educadors. Parlaríem d'un model més autònom a diferència del model escolar més depenent. No es considera que l'educand sigui un escolar. Això a la pràctica té unes conseqüències:

- a. Autonomia i aprenentatge: Desterrar alguns estereotips propis de la infància (dependència, debilitat, etc.) i referir-nos a les persones

adultes amb termes de maduresa, autonomia i responsabilitat. En aquest aspecte l'educand ha de ser més autònom en relació al seu aprenentatge. Una característica o tret té a veure amb l'assumpció de la responsabilitat personal respecte l'aprenentatge. O sigui, no significa tan sols assumir la responsabilitat principal sobre l'aprenentatge i prendre determinades decisions, sinó també atribuir al procés d'ensenyament-aprenentatge l'oportunitat de generar opcions relacionades amb la planificació, elaboració i avaluació de l'aprenentatge.

- b. L'educand i la cultura: Les persones adultes posseeixen una experiència i una cultura que no tan sols resulta especialment aprofitable des del punt de vista de l'aprenentatge, sinó que converteixen el procés educatiu en una trobada de cultures. Pel model social d'educació d'adults l'educand és portador d'una cultura que, en ocasions, és superior a la dels professors. Quan els adults s'incorporen a algun procés de formació ja tenen determinats comportaments consolidats, aptituds desenvolupades i una personalitat madura i estructurada, tenen responsabilitats familiars i laborals,... en definitiva, posseeixen coneixements, han après a defensar-se, saben resoldre determinats problemes, saben el que es considera valuós i verdader. Fins i tot els educands que són analfabets són portadors de cultura, tenen una realitat cultural perquè treballen, tenen la seva música, parlen, es relacionen, somriuen, canten,... per això es considera que és una trobada de cultures.
- c. Motivació dels participants: La motivació, a diferència del caràcter obligatori del model escolar, constitueix una font d'energia educativa que, al està assegurada en l'educació de persones adultes, aporta un especial dinamisme a aquest sector educatiu. Saber quins són els motius que porten a les persones adultes és una tasca complexa però generalment les motivacions que porten a

les persones adultes a participar en un procés de formació-aprenentatge són per millorar econòmicament, millorar laboralment i augmentar la cultura. La decisió d'aprendre en un adult té que veure amb els canvis que es produeixen o es produiran en la seva vida (nou treball, atur, ascens en el treball, etc.) suposant que les experiències de l'aprenentatge els resultin útils per desenvolupar-se davant d'aquests canvis.

- d. Realitat col·lectiva o individual: No ens podem referir a l'educand exclusivament com una realitat col·lectiva. L'educand és també una realitat individual que no es pot ignorar. És a dir, es contempla el grup com un mitjà educatiu d'extraordinari valor per l'aprenentatge en el model escolar pels infants, però en l'educació de persones adultes també té un valor important l'aprenentatge individual, l'ensenyament a distància i l'autodidàctica.
- e. Dedicació a la formació: Les obligacions principals de l'educand no és la formació. Aquest és un aspecte secundari per a ells, com tampoc destina un temps complet als estudis. L'educand de l'educació de persones adultes té una dedicació parcial i secundària a l'educació, les seves obligacions principals són unes altres: pare o mare, treballador o empresari, productiu o en situació de recerca de feina, etc.
- f. L'educand i les dimensions de la persona: l'educand com a persona posseeix quatre dimensions: una dimensió codificadora, en la que capta i entén el que el rodeja; una dimensió adaptativa, que el permet adequar-se a l'entorn; una dimensió projectiva, per la que és capaç d'intervenir en l'entorn; i una dimensió introjectiva que el fa conscient dels seus actes, autoconscient. En l'aplicació al camp de l'educació de persones adultes les dues últimes són en les que es posa més èmfasi en comparació al model escolar, que posa més èmfasi en les dues primeres.

#### IV. Al voltant dels educadors

S'identifiquen dos grans funcions en l'educador d'adults: les relacionades amb l'aprenentatge i les vinculades a la comunitat. Són aquestes unes noves funcions que podrien autoritzar-nos a parlar d'un educador social que, a més, han d'estar realitzades per un tipus de professional més autònom, obligat a prendre decisions constantment. Es parla d'educadors en un sentit més ampli i no tan sols de docents, ja que es reconeix la dimensió educativa que en general posseeix la societat.

- a. Autonomia professional, instrucció i acreditació: En relació a l'aprenentatge, l'educador d'adults es distancia del model escolar en dos sentits: per una part es van emfatitzant els mètodes d'ensenyament –aprenentatge basats en l'autodirecció; una altra part, es té en compte l'acreditació de l'experiència i en general de la formació obtinguda per medis no formals i informals. El procés d'ensenyament-aprenentatge, està carregat d'indeterminacions i incerteses. El problema no queda resolt amb la programació, per molt meticulosa que sigui. El problema educatiu es resol en decisions no previstes que es veu obligat a prendre l'educador. Això significa que aquest model no funcionaria sense que per part del sistema educatiu en general, es dipositi la suficient confiança en la professionalitat dels educadors, és a dir, que la racionalitat burocràtica cedeixi davant la racionalitat professional. Des d'aquest punt de vista és evident que a més de la funció d'instructor, de l'educador de persones adultes, s'espera que també acrediti i reconegui els aprenentatges obtinguts, al marge de la instrucció, pels alumnes.
- b. Aprenentatge i autodirecció: el rol de l'educador ha de ser coherent amb la concepció de l'educand com a ésser autònom, capaç de prendre decisions en relació al seu propi aprenentatge. En aquest

sentit els mètodes basats en l'autodirecció de l'aprenentatge es refereix al paper del professor com a la persona que proporciona informació, que aporta recursos i els localitza, que ajuda a prendre a valorar les necessitats i competències, i que ajuda a realitzar les actituds d'estudi independent, que aporta el *feed-back* necessari.

- c. Educador social: El paper de l'educador en l'educació d'adults queda modificada també a partir de noves funcions comunitàries, això representa que la comunitat o determinats grups socials (a diferència dels individus) es converteixen també en destí de l'acció educativa. En la pràctica significa que l'educador d'adults, a més d'impartir cursos, desenvolupa programes coordinats; a més de treballar a l'aula, la seva tasca s'insereix en un territori: a més de tenir alumnes, s'implica comunitàriament com un animador; a més d'ensenyar, promou accions, coordina activitats socio-educatives i culturals. Des del punt de vista del desenvolupament de l'activitat d'aquests educadors, es considera que estem davant un camp professional propi que requereix una qualificació específica, diferent a altres professionals de l'educació.

## V. Educació de persones adultes i model educatiu

Considerant el sistema educatiu en un sentit ampli (com a subsistema social que posseeix funcions educatives formals, no formals i informals), en la mesura en què l'educació d'adults posseeix finalitats diferenciables a la resta del sistema educatiu formal, té cada vegada més sentit considerar aquest camp de l'educació com un sistema (subsistema) propi. Si es vol que aquest sector educatiu compleixi amb la seva funció social i es desenvolupi mitjançant una àmplia i flexible xarxa de serveis que contribueixin al desenvolupament personal al llarg de la vida, al mateix temps que proporcionen la cohesió i la transformació social, l'educació d'adults té que funcionar com un conjunt propi, és a dir, com un

subsistema educatiu més autònom capaç d'establir relacions amb d'altres sistemes educatius, entre ells el formal, però no es pot confondre amb aquest.

Aquesta consideració resultarà beneficiosa per l'educació d'adults en general, però afectarà a la formulació de les polítiques socials i educatives. Algunes consideracions que es deriven del que s'està parlant són:

- a. Necessitat de que l'educació d'adults compti amb un tractament legal diferenciat respecte al sistema educatiu formal. Un marc normatiu propi superant la concepció restringida del model escolar.
- b. Concepció de l'educació d'adults com un mitjà pel desenvolupament local al servei de les polítiques socials i educatives de la comunitat i dels grups socials més desfavorits.
- c. Desdibuixar les fronteres entre l'educació formal i l'educació no formal, així com una major connexió entre l'educació presencial i l'educació a distància.
- d. Amb l'entrada del concepte d'educació permanent, es modifiquen les coordenades espai-temporalitat. Canvia la concepció de centre que adopta una configuració més territorial, modificant no tan sols la relació entre centres sinó la relació entre ofertes, alumnes i grups que donen lloc a la creació de xarxes d'aprenentatge. Al mateix temps, la concepció del temps educatiu és un altre dels canvis que s'observen, ja que es troba alliberat de la rigidesa del calendari i de la jornada escolar, al marge de la referència a determinades edats i sense tenir la necessitat de contemplar la dualitat temps d'estudi/temps de vacances.
- e. Establiment de sistemes d'acreditació que resolguin la necessària connexió entre els diferents tipus d'ensenyaments (formal, no formal i informal).

- f. En relació al currículum, s'ha de posar èmfasi en les necessitats dels destinataris que en els continguts prescrits reglamentàriament pel model escolar.
- g. En el cas dels ensenyaments formals destinats a les persones adultes, realitzar un currículum específic, entenen una oferta educativa diferent a la plantejada per generacions més joves però que condueixi a l'obtenció de les mateixes titulacions oficials; és a dir una oferta menys uniforme i més contextualitzada en funció dels problemes locals i de les necessitats (personals, familiars, socials, laborals, etc.) dels usuaris.

Com podem veure el model social defensa una pedagogia participativa davant d'una pedagogia directiva. Romans i Viladot (1998) expliquen quines són les diferències, tot comparant com un educador dóna preferència al que està estipulat, al que és estricte a la seva figura, a la normativa, mentrestant l'altre educador té una referència clarament diferenciadora en la persona, les necessitats o inquietuds de l'educand. És a partir de la idea de Freire de l'educació bancària i la seva proposta d'educació alliberadora, que ens mostra quines són les diferències entre aquestes dues.

### **Diferències en la concepció de la pràctica educativa.**

Educació bancària	Educació alliberadora
L'educador és sempre qui educa; l'educand el que és educat.	Educador i educand sempre s'eduquen.
L'educador és qui sap; els educands els que no saben.	L'educador reconeix que l'educand també té coneixements.
L'educador és qui pensa; els	Educador i educands són elements

educands són els objectes pensats.	actius.
L'educador és qui parla; els educands escolten dòcilment.	Educadors i educands parlen i s'escolten mútuament.
L'educador és qui disciplina; els educands els disciplinats.	Educadors i educands marquen els compromisos.
L'educador prescriu la seva opció; els educands segueixen la prescripció.	Els dos dialoguen i consensuen les decisions a prendre.
L'educador és qui actua; els educands actuen, en l'actuació de l'educador.	Educadors i educands tenen identitat, autonomia i seguretat per actuar per ells mateixos.
L'educador escull els programes; els educands s'adapten a ells.	Es contempla la participació de l'educand en la realització dels programes.
L'educador mescla l'autoritat del saber amb l'autoritat funcional; els educands creixen de llibertat.	Diferenciar ambdues autoritats i basar-se en el respecte mutu.
L'educador és el subjecte del procés; els educands són tan sols els objectes.	Educadors i educands són subjectes actius del procés.

Font: Romans, M., Viladot, G. (1998). *La educación de las personas adultas. Como optimizar la práctica diaria*. Ed. Paidós. Barcelona.

Freire era crític amb l'educació tradicional, el model escolar, o com ell anomenava l'educació bancària. Defensava la pedagogia participativa i social, entenent-la com una pedagogia alliberadora, anunciant i denunciant en l'acció educativa quina era l'orientació del model pedagògic i també polític que ell defensava. Podem observar com el discurs de Freire i els postulats o trets identificatius del model social de l'educació de persones adultes tenen una estreta relació.



Sanz Fernández (Papers, 2006) comenta que el model social d'educació bàsica es concep atenent a les necessitats d'aprenentatge que la societat actual imposa als que volen participar-hi, interpretar-la i construir-la. Des d'aquesta perspectiva el referent que defineix els aprenentatges bàsics de les persones adultes no es troben en el marc escolar de la societat lletrada sinó en un marc més ampli de la societat complexa que es pot resumir de la següent manera:

- La diferenciació entre educació primària i educació.

Mentre l'ensenyament primari és un concepte lligat a l'aprenentatge infantil i que fa referència als primers aprenentatges del sistema escolar, l'ensenyament bàsic és un concepte lligat als aprenentatges fonamentals que qualsevol persona, independentment de la seva formació acadèmica i de la seva edat, necessita per poder inserir-se en la societat que li ha tocat viure. Per altra banda, l'ensenyament primari és un concepte utilitzat prioritàriament per explicar les bases que permeten als nens inserir-se en una vida futura, mentre que el concepte d'ensenyament bàsic de persones adultes implica la inserció en la seva vida present. La formació bàsica de persones adultes no es dirigeix a un futur ni ensenya per a la vida, perquè es considera que els adults ja estan vivint aquest futur. Per això, si l'aprenentatge primari es caracteritza per estar aïllat (en temps i espai) en el recinte escolar, l'aprenentatge bàsic d'adults exigeix, com a requisit, estar connectat directament amb la vida tal com transcorre.

- L'Educació bàsica forma part d'un continu en el temps i en l'espai.

L'educació bàsica oferta a les persones adultes no comença de zero, sinó que és una continuïtat de molts aprenentatges adquirits, independentment que s'hagin o no adquirits en l'escola. Per això l'educació de persones adultes no és només una compensació d'aprenentatges no adquirits en el passat sinó també una continuïtat d'aprenentatges ja adquirits. Des d'aquesta perspectiva la formació bàsica no té en compte

només les deficiències d'aprenentatge sinó també el potencial d'aprenentatge ja desenvolupat.

- El referent que defineix l'educació bàsica no es redueix al currículum de competències exigint per la societat lletrada sinó que inclou un ventall més ampli de competències exigides per un altre model de societat més complex.

Els aprenentatges bàsics no s'identifiquen exclusivament amb l'aprenentatge de la lectura, escriptura i càlcul, sinó amb un nou conjunt de competències que, a més de les anteriors, inclou habilitats tècniques o socials bàsiques relacionades amb l'aprenentatge d'idiomes, aprenentatge de l'ús de tecnologies d'informació i comunicació, aprenentatge de competències relacionades amb l'abundància d'informació, aprendre a aprendre, aprendre a treballar en equip, a intervenir directa i indirectament, etc. Des d'aquesta perspectiva l'educació bàsica de persones adultes no és una activitat pròpia de sectors marginals sinó de tots els sectors socials.

## **3. METODOLOGIA**

Tot seguit presento els principals aspectes a considerar respecte la metodologia emprada durant el treball de recerca. Parteixo des de la metodologia empleada en la diagnosi dels centres de formació d'adults de la comarca del gironès, que és la base del treball.

Com que considerava convenient aprofundir més en el tema d'estudi m'ha estat necessari, fer una recerca de referències bibliogràfiques, fer una anàlisi de l'estat de la qüestió per poder emmarcar millor l'educació de persones adultes. També ha estat necessari visitar i realitzar una entrevista en profunditat al centre d'adults de la Verneda – Sant Martí.

S'ha de destacar, doncs, que en aquest treball la metodologia utilitzada ha estat del tot qualitativa.

A continuació faig un breu resum de la metodologia emprada en la diagnosi dels centres de formació d'adults de la comarca del gironès:

### **3.1- Tipologia d'actors. 4 tipologies**

L'estudi compta amb la participació de 4 tipus d'actors. Aquesta pluralitat dota la recerca d'una visió més àmplia de l'objecte d'estudi, alhora que permet aproximar-nos amb més precisió a la realitat dels CFA de Girona i Salt.

El diferents agents que intervenen són:

- Professionals dels Centres de Formació d'Adults de Girona i Salt.
- Representant del Departament d'Educació dels Serveis Territorials de Girona

- Alumnes participants en els Centres de Formació d'Adults de Girona i Salt.
- Professionals del món de l'Educació de Persones Adultes no vinculats actualment en els Centres de Formació d'adults de Girona i Salt.

### **3.2- Població i mostra**

Per la realització de l'estudi s'ha considerat com a població objecte d'estudi els dos Centres de Formació d'Adults del Departament d'Educació que hi ha a la comarca del Gironès. Han quedat exclosos les escoles i aules d'adults que hi ha a diferents municipis de la comarca del Gironès i que són de titularitat municipal. També ha quedat exclòs el Centre de Formació d'Adults del Centre penitenciari de Girona.

Es procedeix doncs a fer una selecció en funció de diferents criteris, amb l'objectiu de conformar una mostra representativa dels participants dels CFA de la comarca del Gironès. En el cas dels professionals no ha estat necessari seleccionar una mostra representativa, ja que per nombre hem pogut considerar-los a tots. Tot i això cal tenir en compte que no tots els mestres han contestat el qüestionari. En tot cas no es prou significatiu com per afectar la representativitat dels resultats.

Per tal d'elaborar la mostra d'aules de les quals extreure informació quantitativa s'ha optat per un mostreig estratificat segons les dades facilitades pels propis CFA (programes acadèmics, grups/torn). La distribució dels qüestionaris va ser aleatòria demostrant lleugers sobrepesos poblacionals en determinats subgrups d'alumnes com per exemple en els alumnes de nacionalitat espanyola. Tot i així, aquests són febles i no condicionen excessivament els resultats obtinguts

## 4. DIAGNOSI DELS CENTRES DE FORMACIÓ D'ADULTS DE LA COMARCA DEL GIRONÈS (resum executiu)

Aquest apartat és el resum executiu del treball fet durant les pràctiques de pedagogia a la consultoria sociopolítica i empresarial, Neòpolis.

La situació actual dels centres de formació d'adults al gironès

**PRESENTACIÓ:** Aquest resum executiu descriu, sintetitza i analitza la situació actual en que es troben els **Centres de Formació d'Adults (CFA)** del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya a la comarca del Gironès.

**AUTORS:** La recerca ha estat realitzada conjuntament entre **Neòpolis** i la **UdG** en el marc d'un conveni de pràctiques professionals de la Facultat de Pedagogia.

**OBJECTIUS:** Conèixer com els CFA donen resposta a les **necessitats educatives i socials** que existeixen a la comarca pel que fa a la **Formació de Persones Adultes (FPA)**. Donar compte dels **canvis** que pateix la FPA, analitzar el **perfil dels professionals i alumnes**, conèixer els **serveis, recursos i necessitats** d'aquest tipus de formació i copsar fins a quin punt **l'oferta s'ajusta a la demanda**.

**ÀMBIT D'ANÀLISI:** Comarca del **Gironès**. S'ha analitzat la situació dels dos centres existents a la comarca, a saber, CFA Les Bernardes de Salt i CFA de Girona.

### **ÀMBITS ESPECÍFICS D'ANÀLISI**

- El mercat dels CFA al Gironès: oferta i demanda.
- Perfil sociodemogràfic dels alumnes i motivacions.
- Nivell de formació dels alumnes i caducitat dels coneixements adquirits.
- Oferta formativa: places, cursos, qualitat, diversitat i especificitat.
- El professorat: perfils professionals i experiència.
- Recursos: suficiència dels actius materials i humans dels centres.

**METODOLOGIA:** Per cadascun d'aquests subapartats es presenta la informació més rellevant provinent de les dades recollides a través de:

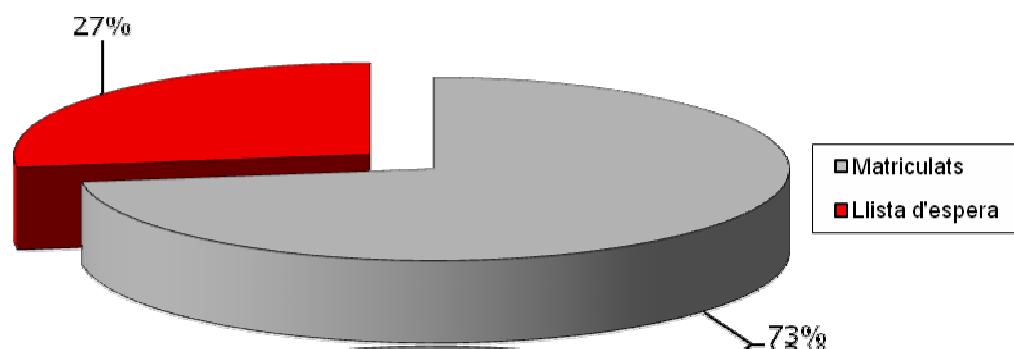
- **L'anàlisi quantitativu:** 415 enquestes a una mostra representativa d'alumnes matriculats als CFA de la comarca del Gironès i 30 enquestes als mestres que imparteixen classe en aquests centres durant el curs 2008-2009. També s'han analitzat altres dades quantitatives de caràcter secundari que ens han proporcionat els propis CFA.
- **L'anàlisi qualitativu:** S'han realitzat **5** entrevistes en profunditat; a membres dels equips directius dels centres, experts en FPA i fonts del Departament d'Educació de la Generalitat.

**CALENDARI:** El treball de camp ha estat realitzat entre els mesos de **novembre de 2008 i gener de 2009**.

#### 4.1- El mercat dels CFA: oferta i demanda

Pel que fa a les dades que fan referència al nombre de persones en llista d'espera dels CFA de la comarca del Gironès, s'observa que **gairebé 3 de cada 10 persones que han volgut matricular-se durant el curs 2008-2009 s'han quedat sense plaça**. I dels alumnes matriculats en aquest curs **gairebé 2 de cada 10** havien quedat fora de la matrícula en alguna altra ocasió a l'hora de voler-hi accedir.

**Gràfica n°1: Percentatge de persones en llista d'espera. Centres de Formació d'Adults del Gironès. Curs 2008-2009.**



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades facilitades pels CFA del Gironès.

**S'ha produït un augment de la demanda** força considerable en aquest curs 2008-2009 segons es desprèn dels discursos de les entrevistes en profunditat realitzades. Aquest augment és **degut en molt bona part, a la crisi econòmica i laboral del moment**. Malgrat això es constata que el percentatge de persones en llista d'espera és un fet habitual.

**Gairebé 8 de cada 10 alumnes** dels dos centres de la comarca **consideren** que **no s'ofereixen prou places** per tal de cobrir la demanda existent (ho diu el 78,1% dels alumnes). Tant alumnes com professors són conscients de l'existència de llistes d'espera i han constatat que en **determinats cursos s'han superat els límits d'ocupació** recomanats pel propi Departament d'Educació.

Els centres doncs, degut a la manca de recursos humans i a la elevada demanda que reben, amplien la matrícula per aula. Una estratègia però, que **afecta a la qualitat de l'educació** que s'imparteix, ja que **no** permet una **atenció** massa **personalitzada**. De totes maneres però, aquesta també és una **estratègia que procura que no quedin vacants lliures al llarg del curs**, ja que com veurem més endavant, **l'índex d'abandonament és força significatiu**, tal i com es desprèn de les entrevistes en profunditat realitzades.

De les entrevistes amb el professorat es pot extreure que, tot i que consideren que caldria **ampliar** generosament les **places**, el fet de disposar d'una previsió i planificació adequada a la demanda és quelcom absolutament necessari, cosa que **comportaria**, tenint en compte l'escenari actual, **un increment del recursos econòmics i humans** destinats a aquest tipus de centres.

De totes maneres, fonts del Departament d'Educació consideren que la FPA arriba a tota la població, i es posa de relleu que els **alumnes que no han pogut matricular-se** en els CFA per manca de places tenen la **possibilitat d'estudiar a distància des de l'Institut Obert de Catalunya**. En aquest sentit, i tenint en compte els recursos disponibles



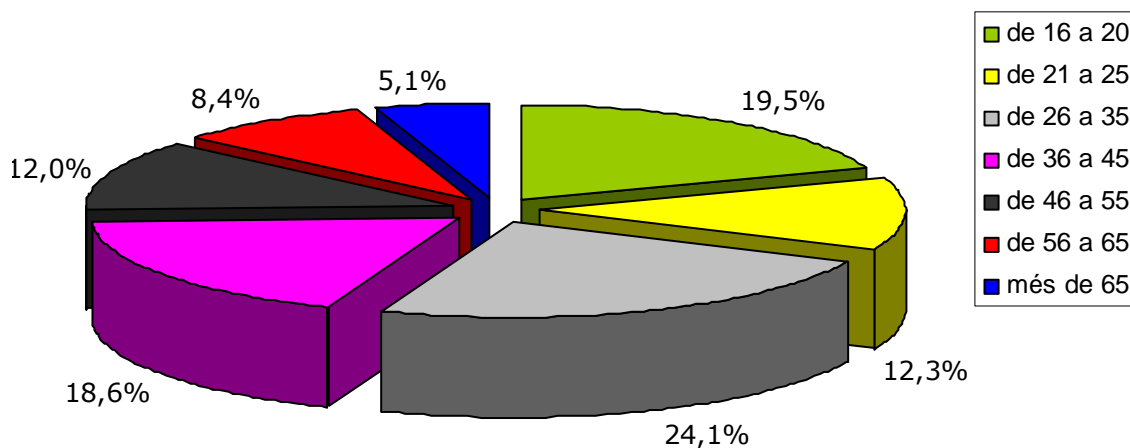
actualment, es considera oportú que els CFA tinguin les places limitades, la qual cosa permet tenir un bon i millor control de la gestió dels mateixos.

#### 4.2- El perfil sociodemogràfic dels alumnes i les seves motivacions

Existeix una gran diversitat pel que fa al perfil sociodemogràfic dels alumnes matriculats als CFA de la comarca. Per bé que aquest perfil ha anat variant al llarg del anys degut a l'aparició de noves demandes i necessitats.

Pel que fa a l'edat, l'enquesta realitzada posa de manifest que **el nombre d'alumnes matriculats que està per sota dels 21 anys és força significatiu**. A saber, el 19,5% tenen una edat compresa entre 16 i 20 anys. De fet, aquest és el segon interval d'edat més nombrós, ja que els alumnes que tenen entre **26 i 35 anys** representen el 24,1% del total de matriculats, a saber, **el percentatge més elevat**. Els alumnes d'entre 36 a 45 anys representen el tercer grup d'edat més important amb un pes percentual molt semblant a l'observat pels menors de 21 anys, el 18,6%. Només un 25,5% dels alumnes són majors de 45 anys i d'aquests, la gran majoria tenen entre 46 i 55 anys .Pel que fa al gènere el 60% dels alumnes són dones i el 40% homes.

**Gràfica nº2: Percentatge d'alumnes matriculats segons edat. Centres de Formació d'Adults del Gironès. Curs 2008-2009.**



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'enquesta realitzada entre el novembre de 2008 i el gener de 2009.

Segons la informació obtinguda a partir de les entrevistes en profunditat s'aprecia un **augment dels alumnes que no tenen la majoria d'edat**, i que s'han matriculat un cop complerts els 16 anys amb l'objectiu de **d'obtenir el Graduat d'Educació Secundària (GES)**. Són alumnes que no han tingut èxit en els centres d'educació secundària, i utilitzen els centres de formació d'adults per retornar al sistema educatiu. Cal tenir en compte que **l'accés de joves de 16 a 18 anys als CFA actualment no està regulat, però està pactat** entre els centres i el Departament d'Educació com una opció formativa pels joves d'aquesta franja d'edat.

Des dels equips directius d'aquests centres es manifesta que el col·lectiu d'alumnes més jove, i que correspon a aquells que **accedeixen a la formació d'adults directament de l'ensenyament obligatori**, sovint presenta **problemes de disciplina** i motivació, una nova realitat a la qual han de fer front i saber gestionar correctament aquests centres. Som doncs, davant d'un nou repte.

Que els alumnes d'aquests centres tenen un perfil cada vegada més jove ho demostra el fet que gairebé el **75% dels matriculats tenen menys de 45 anys**. Pràcticament ha desaparegut el col·lectiu de persones grans que trobaven en els CFA un espai formatiu, però també de lleure i de relacions socials. Amb tot, **l'accés als CFA és obert de 16 anys en endavant**, i per tant les persones majors de 65 anys també tenen accés a aquesta formació. Actualment però, només un 5% dels alumnes dels CFA de la comarca són majors de 65 anys.

Respecte a la nacionalitat i segons les dades facilitades pels propis centres, **el 49,1% del total d'alumnes matriculats són de nacionalitat estrangera**. D'aquests, el **59,1%** procedeixen del continent **Africà**, el 23,5% provenen de llatinoamèrica, i la resta són d'Àsia o d'altres països del continent europeu.

Les persones de nacionalitat estrangera són les que més participen en els programes d'aprenentatge de la **llengua catalana oral i escrita**. Els programes on el percentatge d'estrangers és menor són: el de proves d'accés a cicles formatius, el d'accés a la universitat per majors de 25 anys, i els de llengües estrangeres.

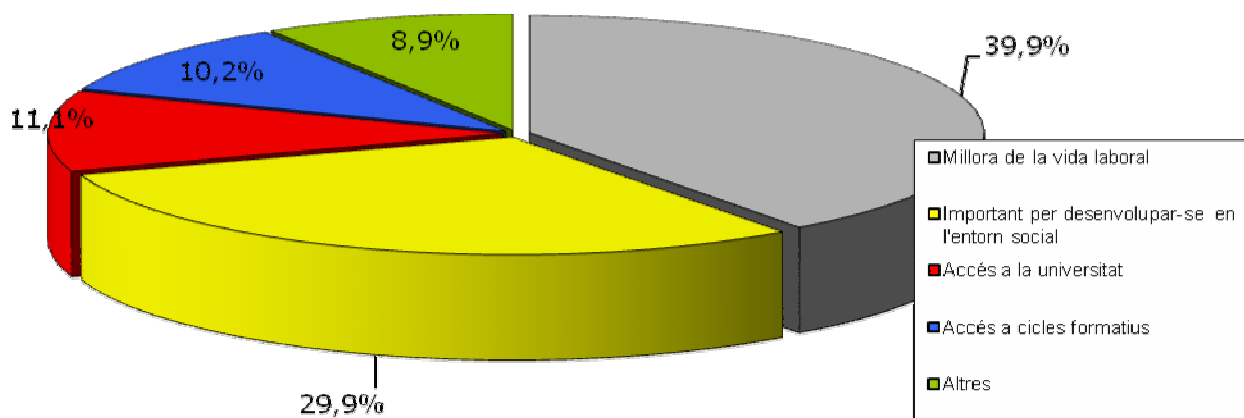
Si analitzem el perfil dels participants des del punt de vista de l'activitat econòmica observem que de la totalitat d'alumnes matriculats als CFA, el 49,2% no treballa, i d'aquests el 34,3% està a l'atur i només el 7,6% està jubilat.

Pel que fa a les motivacions dels alumnes a l'hora de matricular-se en un CFA destaquem el següent:

- **El 39,9%** dels alumnes d'aquests centres s'han matriculat per qüestions directament relacionades amb la **millora de la seva vida laboral**, ja sigui per promocionar-se professionalment, millorar la seva projecció i/o accedir a una titulació o acreditació que els hi és indispensable.
- **El 29,9%** de les persones matriculades opta per aquesta formació perquè la consideren molt important per poder **desenvolupar-se en l'entorn social**.
- **L'11,1% ho fa per accedir a la universitat.**
- **I el 10,2% per accedir a un cicle formatiu.**

En la FPA, segons els discursos obtinguts de les entrevistes en profunditat, s'observa un **índex d'abandonament considerable**. Hi ha un seguit de condicionants que ho provoquen: incompatibilitat amb l'activitat laboral, canvis de domicili, expectatives no complertes amb els estudis (fracàs, inadequació de la formació, pèrdua d'utilitat respecte els objectius inicials que s'havien marcat, etc.). La reducció d'aquest abandonament és doncs, una **assignatura pendent**.

**Gràfica nº3: Distribució dels alumnes segons motivació a l'hora de matricular-se Centres de Formació d'Adults del Gironès. Curs 2008-2009.**



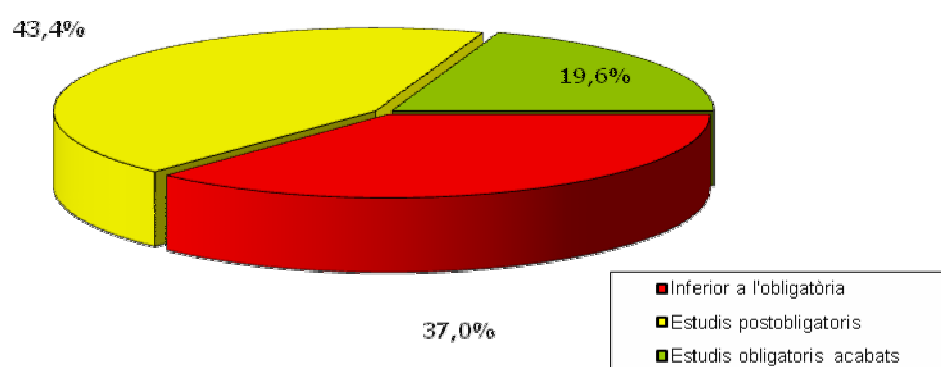
Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'enquesta realitzada entre el novembre de 2008 i el gener de 2009.

### 4.3- El nivell de formació dels alumnes i la caducitat dels coneixements adquirits

Respecte el nivell de formació dels alumnes matriculats als CFA de la comarca s'observa una significativa polarització. Per una banda el **37% tenen una formació inferior a l'obligatòria** (la majoria té acabats únicament els estudis primaris i només un 4,9% no té estudis) en canvi, un rellevant **43,4% posseeixen titulacions d'estudis postobligatoris** (un 12% té el batxillerat, un 14,5% posseeix una titulació de Formació Professional, un 10,5% disposa d'una titulació universitària i un 6,4% per bé que va començar els estudis universitaris no els va acabar o encara no els té finalitzats). La resta (**19,6%**) **només tenen els estudis obligatoris acabats**.

Continua existint doncs, una **important demanda** per part de persones adultes, sobretot **majors de 25 anys**, l'objectiu de les quals és el d'ampliar coneixements per **millorar professionalment i integrar-se socialment**.

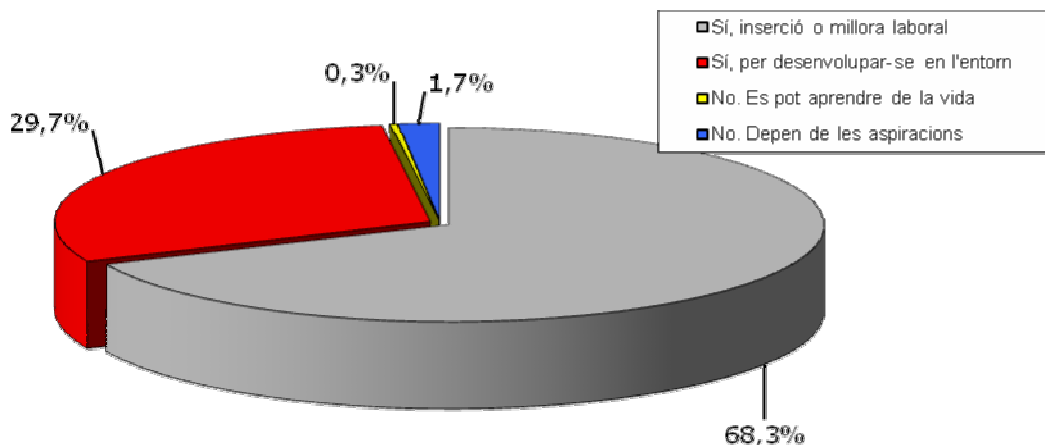
**Gràfica nº4: Distribució dels alumnes segons nivell de formació inicial. Centres de Formació d'Adults del Gironès. Curs 2008-2009.**



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'enquesta realitzada entre el novembre de 2008 i el gener de 2009.

Es desprèn de l'enquesta realitzada als alumnes d'aquests centres de formació d'adults que és molt **important formar-se al llarg de la vida**, així ho expressa gairebé el **100% dels matriculats**. Entenen la FPA com un factor de millora de la qualitat de vida. Gairebé 7 de cada 10 participants ho considera important perquè amb major formació hi ha més possibilitats d'inserció o millora laboral, i gairebé 3 de cada 10 alumnes ho considera imprescindible per no perdre el fil als canvis que viu la societat, un reciclatge formatiu.

**Gràfica nº5: Distribució dels alumnes segons considera la necessitat de formar-se al llarg de la vida. Centres de Formació d'Adults del Gironès. Curs 2008-2009.**



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'enquesta realitzada entre el novembre de 2008 i el gener de 2009.

Es constata una preocupació en l'aspecte laboral, que es tradueix en entendre la formació que ofereixen aquests centres com un augment de la **quantitat de feines** a les que poden optar i de la **qualitat** de les mateixes, així com un recurs útil per **no quedar socialment exclòs**. Per altra banda, hi ha un col·lectiu d'alumnes dels CFA de la comarca, amb més estabilitat laboral, que busquen en el la FPA millorar o actualitzar els seus coneixements i ampliar la seva formació per **evitar quedar al marge del mercat de treball** a curt i/o mig termini.

En una societat del coneixement interconnectada mundialment on els canvis es produeixen cada cop amb més celeritat a nivell social, tecnològic, econòmic, etc., la percepció de caducitat dels coneixements adquirits és una realitat cada vegada més palpable. No és estrany doncs que el **52,3% dels alumnes** dels CFA de la comarca manifestin que amb

el pas del temps, **els estudis que tenen els han deixat de ser prou útils** per a desenvolupar-se i ser competitius en el món laboral. De la mateixa manera, el 74,2% dels professors d'aquests centres considera que cada vegada la formació i els estudis adquirits per la població caduquen amb més celeritat.

#### 4.4- L'oferta formativa

L'oferta dels diferents programes formatius dels CFA de la comarca destaca per la seva **homogeneïtat**. En ambdós casos però, es mostra una disposició a proporcionar una oferta contextualitzada, flexible i adaptada a les necessitats de l'alumnat matriculat en cadascuna d'elles. En aquest sentit, des dels centres es reclama una **major autonomia** a l'hora de gestionar aquesta oferta educativa proposada pel Departament d'Educació,

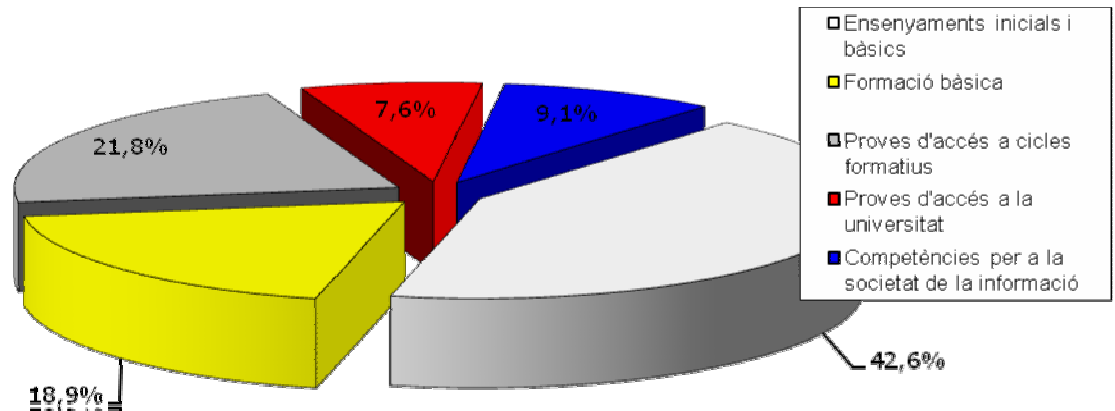
És amb els cursos de català, castellà, llengua estrangera i informàtica que corresponen als ensenyaments inicials i bàsics, que els CFA poden disposar de **més autonomia**, i es pot donar una resposta específica a la demanda dels participants.

D'altra banda, els recursos metodològics i didàctics utilitzats tendeixen cap a una formació escolar i acadèmica. Pràcticament no existeix material específic per a la FPA i la formació dels professionals és de magisteri de primària i secundària, la qual cosa els capacita per treballar amb nens i joves de 6 a 16 anys, **no amb adults**.



Aquesta oferta educativa que ofereixen els CFA es distribueix de la següent manera segons la demanda dels alumnes que s'hi ha matriculat:

**Gràfica nº6: Distribució dels alumnes segons curs de matriculació. Centres de Formació d'Adults del Gironès. Curs 2008-2009.**



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades facilitades pels CFA de la comarca del Gironès. Curs 2008-2009

**El 42,6%** dels estudiants d'aquests centres de la comarca cursen els **ensenyaments inicials i bàsics**. Aquest col·lectiu està format bàsicament per població estrangera que vol i té la necessitat d'aprendre la llengua catalana. Dins l'oferta d'aquests cursos hi ha la llengua catalana, castellana, estrangera (anglès i francès) i coneixements essencials d'informàtica.

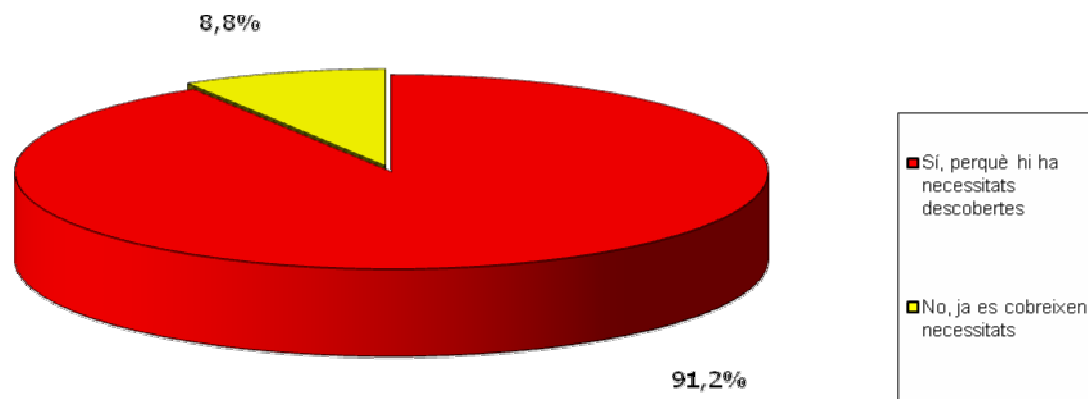
**El 21,8%** dels alumnes matriculats als CFA de la comarca cursen el programa de **proves d'accés a cicles formatius de grau mig i superior** (la demanda dels quals ha augmentat considerablement en els darrers anys, segons es desprèn de les entrevistes en profunditat realitzades). Aquest grup està format per una població majoritàriament de 20 a 35 anys que treballa i vol disposar d'una acreditació - titulació específica en Formació Professional.

Els alumnes que cursen el programa acadèmic del **GES** (Graduat en Educació Secundària) representen un **10,9% del total de matriculats**. Aquest programa, integrat dins de la formació bàsica, ha experimentat un increment de la demanda en els últims anys i el seu perfil ha variat. A saber, ara són participants **molt joves que provenen directament de l'educació obligatòria**. Joves de 16 anys que **accedeixen als CFA directament des de l'institut**, sense haver fet una primera incursió al mercat de treball.

En termes generals cal tenir en compte que **aquesta oferta educativa es veu limitada per l'espai i els recursos humans dels que disposen els CFA**. Això fa que no es pugui oferir una major quantitat de programes.

**9 de cada 10 alumnes consideren que els CFA haurien d'ampliar l'oferta formativa**. Si bé es mostren contents amb l'oferta existent, consideren que hi ha altres àmbits de formació que no queden coberts.

**Gràfica nº7: Distribució dels alumnes segons si consideren que cal ampliar l'oferta formativa. Centres de Formació d'Adults del Gironès. Curs 2008-2009**



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de l'enquesta realitzada entre el novembre de 2008 i el gener de 2009.

Els CFA de la comarca del Gironès, amb l'objectiu de minimitzar l'excés de demanda que reben, han obert les places dels programes acadèmics més sol·licitats fins a omplir l'aforament de les aules, **deixant de banda la ràtio recomanada pel Departament d'Educació**. En aquest mateix sentit també s'han **reduït**, en alguns casos, **les hores de determinats programes**, amb la **finalitat de fer més d'un grup**. Una solució que es pren davant la manca de recursos humans, sobretot de professors.

#### **4.5- El professorat: perfils professionals i experiència**

El perfil del col·lectiu de professionals que treballen als CFA és un **aspecte a revisar**, i que en diverses ocasions ja ha estat sol·licitat des dels mateixos centres. Molts professionals accedeixen als CFA **sense tenir una formació específica per impartir classe a persones adultes**.

Tot i que els centres manifesten que amb bona voluntat els mestres que volen acabar tenint una bona formació en aquest sentit, **aquesta s'hauria d'adquirir abans d'entrar com a docent.**

- **El 100% dels professionals** enquestats que treballen als CFA de la comarca manifesten que la **FPA té unes característiques pròpies.**
- **El 93,3%** d'aquests **mestres** opinen que les característiques pròpies de l'adultesa i els objectius emancipadors de la FPA fan que la **metodologia i els recursos didàctics hagin de ser específics.**
- **El 80% d'aquests professionals** creuen que és **necessari tenir una formació específica en persones adultes** per a treballar en un CFA. Així doncs, és el propi professorat qui posa de manifest la necessitat de determinar un perfil de competències específiques dels professionals que es dediquen a la FPA.

Aquestes necessitats contrasten amb les següents dades:

- **El 53,3% dels professionals** que treballen als CFA de la comarca **no tenien experiència en formar a persones adultes** abans de treballar en aquests centres.
- **El 36,7% dels mestres d'aquests centres no s'han format en FPA.**
- **Dels professionals que han realitzat algun tipus de formació en FPA, el 84,2% ha assistit a algun curs del Departament d'Educació.** Aquesta és la formació continua més utilitzada pels professionals.
- **Només el 31,5% dels mestres** que treballen als CFA de la comarca, i que han realitzat algun tipus de formació específica per formar a

persones adultes, **han fet un Postgrau relacionat amb aquesta formació.**

Així doncs, molt bona part de professionals dels CFA del Gironès **no tenen una formació específica** i completa que doni resposta a les característiques pròpies de la FPA. Davant d'això, des dels centres de la comarca, **es reivindica la creació d'un cos de professionals específic i únic en FPA.**

Alguns mestres arriben als CFA de la comarca sense la previsió de treballar en FPA. L'elecció del centre per part dels professionals respon sovint a criteris de **proximitat** i no pas d'especialització, sabent que l'any següent tindran més punts a l'hora de poder optar als centres de primària o secundària als que inicialment volien accedir.

Aquest sistema fa que els CFA estiguin sotmesos a una alta **rotació de professorat**, la qual cosa suposa haver de formar nous mestres **constantment**. Aquests esforços que es destinen en formació són poc **eficients**, a més de ser **insuficients** per la manca de recursos humans i econòmics, ja que gran part dels mestres que es formen per adquirir competències en la FPA acaben marxant en poc temps a impartir classes a un institut o un centre d'educació primària

Els professionals sense formació prèvia en persones adultes tenen un perfil **exclusivament docent**, i cal tenir en compte que la funció que haurien d'exercir els mestres dels CFA sovint va més enllà de la docència. A saber, cal fer d'orientadors, d'assessors formatius o laborals, de psicòlegs o d'educadors socials.

Es requereixen doncs nous perfils professionals. En aquest sentit, des dels centres han identificat un perfil que té les característiques adequades per poder treballar en aquesta matèria, a saber, **l'Educador Social**, però irònicament aquest no pot treballar als CFA per qüestions formals, doncs no és un dels perfils contemplats pel Departament d'Educació per donar classes als centres educatius.

#### **4.6- Recursos: suficiència dels actius materials i humans**

Segons els resultats de l'enquesta hi ha unanimitat entre el professorat a l'hora de considerar que **els recursos humans dels CFA no són suficients**. Tot i això els discursos captats en les entrevistes en profunditat realitzades constaten que hi va haver un canvi significatiu, en forma de major dotació de mestres, quan aquests centres van passar a dependre del Departament d'Educació. Aquesta dotació, però, va ser insuficient i ho segueix essent. **La manca de mestres ha estat un problema no resolt al llarg de l'existència d'aquests centres.**

Els CFA **no disposen de professionals especialitzats en psicologia, psicopedagogia o pedagogia**, unes figures que sí existeixen a la resta de centres educatius i tenen una funció important en el servei als usuaris, en tant que poden ajudar a l'alumne a millorar la seva estratègia d'aprenentatge, orientar el seu itinerari formatiu, donar suport psicològic, etc.

Es considera que no hi ha suficients espais per atendre als alumnes i es demana a l'administració una millora en aquest sentit. Aquesta també és una demanda històrica.

- El 100% dels mestres dels CFA de la comarca enquestats consideren que els espais, locals i aules d'aquests centres **no són adequats per impartir els cursos.**
- Gairebé el 42% dels alumnes matriculats **no disposen d'espais per utilitzar l'ordinador, estudiar o connectar-se a Internet,** i un 37,2% considera que les **instal·lacions dels centres no són adequades per impartir la formació.**
- El 70,5% dels alumnes creu que aquests espais **no són suficients per donar resposta a les necessitats de tots els usuaris del centre.**

## **5. TREBALL DE CAMP ALS CENTRES DE FORMACIÓ D'ADULTS DE LA COMRACA DEL GIRONÈS I AL CENTRE D'ADULTS DE LA VERNEDA – SANT MARTÍ**

El treball de diagnosi dels centres de formació d'adults de la comarca del gironès ha estat limitat geogràficament a la comarca del gironès. Per realitzar la segona part del treball, que consisteix en saber quin és o són els models educatius de persones adultes que actualment s'estan realitzant, m'ha estat necessari conèixer experiències diferents. Per seguir fent la investigació dels dos models d'educació de persones adultes, que hem vist en el marc teòric, he realitzat un treball de camp que m'ha obligat a sortir de la limitació geogràfica establerta. Així per poder veure i viure com es treballa en una escola d'adults a partir d'un model social, he anat a visitar l'escola de persones adultes la Verneda – Sant Martí, considerada pel propi centre com una escola que practiquen un model de persones adultes social i democràtic.

L'escola de persones adultes la Verneda – Sant Martí està situada en un barri treballador de Barcelona. L'escola de persones adultes va néixer l'any 1978 fruit de la unió de moviments ciutadans i educatius diversos. Aquest esperit d'unió entre l'escola i els moviments populars i del barri de la Verneda és una de les bases de la seva activitat. És una entitat que treballa per la millora educativa, social i integral del barri i que participa en les activitats que poden millorar-lo en tots els sentits.



El centre d'adults funciona mitjançant tres organitzacions diferents: El Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, que dota el centre d'aquells serveis en que el Departament és competent, i de dues associacions: Heura, formada únicament per dones participants i, Àgora, formada per participants. El Departament d'Educació té contractats 14 professors a temps complet i entre les dues associacions existeixen aproximadament 100 participants que de manera voluntària fan la funció docent i també altres funcions necessàries, amb una disposició variada depenen de la disponibilitat de cada persona.

L'instrument bàsic per la representació de l'escola i per la participació són les associacions de persones participants, Àgora i Heura.

L'escola de persones adultes de la Verneda – Sant Martí és una escola democràtica, pluralista i participativa. El procés de presa de decisions i de control de les activitats és gestionat comunicativament per part de totes les persones participants. Les estructures d'organització, l'Assamblea, el Consell de Centre, les Associacions de participants, la Coordinació Mensual, la Coordinació Setmanal i les diferents jornades que es fan al llarg de l'any són els instruments sistemàtics de gestió que es combinen amb la democràcia quotidiana a totes les activitats que es realitzen.

L'escola forma part d'un moviment més ampli d'educació democràtica de persones adultes. A través de les associacions de participants, de les federacions d'associacions (FACEPA), etc. es participa i es comparteixen les idees i les activitats que es desenvolupen a tots nivells.

## **5.1- Reflexions extretes en el treball de camp**

En aquest apartat vull expressar aquelles reflexions que m'han sorgit després de visitar els tres centres de formació d'adults. El que pretenc és destacar aquells elements que han copsat més la meua atenció del treball

de camp i destacar les seves característiques al voltant de la diferenciació entre una pràctica més "escolar" i una altra més "social".

Alhora de fer les observacions, en alguns casos, les faré des de la idea del què significa el model social, ja que entenc que el model escolar és el model que s'ha utilitzat sempre i per tant considero complicat exposar els trets característics o les idees si no és en relació al que canvia en el model social respecte al model escolar, i que he observat al centre d'adults de la Verneda – Sant Martí com a mostra d'un centre d'adults que treballen en un model social.

Els dos centres de formació d'adults de la comarca del gironès guarden un funcionament similar entre ells que permet poder parlar-ne dels dos sense haver d'exposar les diferències lògiques que puguin existir.

Per tant, per explicar els trets característics en la pràctica, és més fàcil un cop observat el treball realitzat al centre d'adults de la Verneda – Sant Martí, considerat un model social de funcionament, que presenta característiques diferents als centres de formació d'adults de la comarca del gironès.

Un model basat en la instrucció i no en l'aprenentatge (en el cas del model escolar) o a l'inrevés (en el cas del model social).

Existeix alguna complicació alhora de diferenciar quan es treballa en un model basat en la instrucció i quan es treballa en un model basat en l'aprenentatge. Les mateixes paraules, instrucció i aprenentatge, ens poden portar a la confusió, doncs a vegades s'utilitzen les dues paraules indistintament per referir-nos al mateix. En el treball de camp realitzat als Centres de Formació d'Adults he pogut observar trets característics que em permeten diferenciar en quan un model posa més èmfasi en la instrucció i quan un model posa més èmfasi en l'aprenentatge. Amb això

vull dir que, amb els dos models existeixen processos d'instrucció i processos d'aprenentatge. El que vull distingir és cap on va més dirigit el projecte del centre i la seva funció educativa, que ens aproximarà més cap a un model o cap a l'altre.

Al centre d'adults de la Verneda – Sant Martí em va ser relativament fàcil poder distingir alguna característica del que significa a la pràctica un model basat en l'aprenentatge i no en la instrucció. Com a tall d'exemple podem trobar que a la Verneda – Sant Martí es realitzen diferents cursos, que són guiats per diferents educadors i que hi participen diferents educands. En el punt òmnia (aula d'informàtica), el curs d'informàtica que es realitza a nivell bàsic, l'educador no és un mestre d'informàtica contractat específicament per fer aquesta tasca, sinó que és una persona que fa dos anys era participant en el mateix curs d'informàtica i que ara està exercint d'educador als participants que com ell, realitzen el curs, de forma voluntària.

L'educador per la seva vivència, experiència i història com a participant té uns coneixements molt valuosos, una bona aproximació de quins són els interessos, els desitjos i les necessitats dels participants, encara que en cada un d'ells siguin diferents. Al mateix temps, té un coneixement de com i quines són aquelles estratègies, mètodes i conceptes que els participants esperen de la seva participació en el curs, no des d'una visió teòrica sinó des d'una visió pràctica, ja que l'educador ha estat educand i sap com i de quina manera ell va poder estructurar millor els coneixements i aprenentatges. En aquest cas podríem identificar que l'educador sap en quin estat de motivació té el participant per seguir realitzant el curs, recordant la seva experiència com a educand. En canvi, aquest educador té una manca de coneixements teòrics de com exercir la seva pràctica docent.

Els participants al veure que l'educador és una persona que dos anys enrera era educand i que ara està exercint d'educador, sense la necessitat de tenir una acreditació acadèmica, sinó que disposa dels

coneixements adquirits de manera no formal i l'experiència, i que té els coneixements suficients adquirits i apresos en el mateix centre que li possibilita exercir d'educador, fa que els participants valorin les seves pròpies capacitats i possibilitats per aprendre, però també per poder aprendre a partir dels coneixements que els participants han adquirit al llarg de la seva vida. Els educands no tenen la sensació de que no saben res, ja que es valoren aquells coneixements que ells tenen. La distància que senten els educands de l'educador és més pròxima.

Aquest fet comporta que l'aprenentatge vagi molt més enllà de la instrucció, de com fer funcionar l'ordinador o un programa concret d'informàtica, sinó que sumat a aquest procés d'instrucció, es realitza un aprenentatge no reconegut oficialment, no formal, no escrit, que ajuda a que els participants creixin més enllà dels aspectes formatius. Creix l'autoestima, es potencia les capacitats de les persones que formen part de la comunitat educativa.

Es dona major importància al fet d'aprendre, que no al fet de realitzar unes hores d'aula per acreditar que s'ha realitzat el curs, que sempre queda bé per posar al currículum, encara que no s'hagi après massa cosa.

És complex explicar el perquè és un model basat en l'aprenentatge, però és la suma de tots aquests factors que el fan ser un model basat en l'aprenentatge.

En el cas del model escolar, la persona que exerceix de mestre o professor ho pot exercir perquè ha acreditat que té una titulació que el permet treballar com a docent, tot i que no tingui una formació específica sobre educació de persones adultes o sobre els coneixements que impartirà, en canvi sí té una concepció general de la docència. En aquest cas no es demana que hagi tingut relació amb l'educació de persones adultes, ni acadèmica ni pràctica. Aquest fet ens pot portar a que el mestre no tingui un nivell de suficiència en la matèria o en el tracte amb

l'educació de persones adultes. A l'aula, el docent es disposa a donar els continguts preestablerts de la matèria en què els educands hi poden participar de manera reduïda, ja que el contingut està estructurat i deixa poca flexibilitat per modificar. Es concep el docent com la persona que té els majors coneixements.

Es valora poder donar tots els coneixements que s'han previst en el curs, com també quins són els coneixements que s'han de donar independentment dels participants, ja que l'elecció dels continguts és prèvia a la primera presa de contacte amb els participants. Aquests coneixements els han establert professionals en funció del que es considera que s'ha d'aprendre en la matèria, en el moment actual i des d'una perspectiva universal. És una concepció més acadèmica en que hi ha un temps per realitzar el contingut d'un programa. És mitjançant la participació en les hores del curs que es valoren els aprenentatges de l'educand. Els aprenentatges valorats en aquest cas són els estrictament acadèmics.

Tot i fer un esforç, en el cas del model escolar, per adaptar el contingut als coneixements dels alumnes, aquest té un marge de flexibilitat poc ampli, doncs han de treballar el programa establert.

L'educador, en el cas del model social, mostra tenir cura de la metodologia per desenvolupar la seva tasca als participants, en el sentit que dóna prioritat als coneixements que els participants tenen, les seves inquietuds i necessitats, amb el contingut que l'educador els pot oferir. Es dóna importància a la flexibilitat i l'adaptació del curs, a les persones participants i no al revés. D'alguna manera el temps i l'espai no el posa el contingut del curs, l'educador o el currículum. Són els alumnes que marquen el ritme d'aprenentatge, el temps i l'espai per realitzar-lo, com també el contingut. Els participants prenen així un grau de responsabilitat elevat en el que es refereix al seu aprenentatge.

L'educador pren un rol de guia, de dinamitzador i també de docent, on mostra diferents coneixements, però també està disposat a rebre i adquirir-ne de nous. Per l'educador, el seu exercici el permet reforçar els aprenentatges que ha assolit, coneixent-los millor, que condueix a assolir nous aprenentatges. És un procés de no-estancament, ja que sempre hi haurà nous dubtes que hauràs de resoldre i nous aprenentatges que els participants t'oferiran.

En el cas del model escolar, es creu més important treballar tot el contingut del curs, en el temps i el ritme que es demana per poder-lo acabar. Es prioritza, en determinats casos, haver donat tota la matèria, encara que això impliqui rapidesa, poca capacitat d'aprenentatge i d'adquisició de conceptes, davant d'un major assoliment dels continguts del treball realitzat, encara que no s'hagin treballat tots. El mètode d'ensenyament es mostra unidireccional, on l'opció de resposta o participació en els continguts, per part dels educands, és més reduïda. Els educands s'adapten a l'estructura dels continguts establerts, de manera que intenten adquirir i poder retenir tota aquella informació que li és donada, entenen que aquesta és la informació que han de saber.

En el cas del model social, al no tenir l'objectiu posat en la transmissió de tot el contingut preestablert pel curs, sinó en l'aprenentatge dels coneixements, ajuda a que els aprenentatges treballats siguin més significatius. Al mateix temps, els continguts preestablerts pel curs són una base per on començar a treballar, però és flexible segons les inquietuds i necessitats dels educands. D'aquesta manera, els educands participen en aquells coneixements que volen aprendre i fa més fàcil saber quin és el punt de partida i de coneixements que tenen els propis educands. Els educands mostren una participació més activa en els continguts del curs, i en el seu aprenentatge. En aquest aspecte caldria destacar que els continguts del currículum, no es perden mai de vista, tot i que, sí varia la manera de com es treballen.

En el moment que els educands poden opinar, i també decidir, davant els continguts que ells creuen necessaris d'aprendre i que els interessa aprendre, els dóna un sentiment participatiu i d'elecció davant el fer del seu aprenentatge i de la seva vida. D'aquesta manera existeix una sensació de llibertat i d'autodecisió per part dels educands. Deixen de ser completament dependents de l'educador i de la institució, per poder ser part del seu propi aprenentatge. L'educador té un paper important, i que l'educand reconeix, no tan sols com a la persona que els pot oferir continguts sinó com a la persona que els dóna l'oportunitat d'aprendre, ja que facilita que pugui ser així.

En el model escolar, la participació dels educands és més passiva ja que no poden incidir en els continguts del curs. Això fa que els educands es mostrin dependents del professor, és el professor qui té els coneixements i els ha de transmetre. El mestre té un paper de tècnic i professional, amb coneixements superiors. Es valora el fet acreditatiu del professor com un aspecte de respecte. Tot i que existeix una bona voluntat per trencar la distància mestre – alumne, en la manera de treballar a l'aula, sovint segueixen tenint un format d'alumne dependent.

### Existeix una concepció i una denominació diferent dels educands i dels educadors.

Un aspecte interessant a parlar és la denominació i la concepció que es tenen de les persones participants en els centres d'adults. Ens trobem que en el cas de la Verneda – Sant Martí aquest és un aspecte important i que mereix dedicar-hi debat i esforç. Es considera a un nivell general d'organització, de projecte, que totes les persones que formen part del centre, educadors, mestres,... són participants. A un nivell més concret, els educands deixen de ser alumnes (concepte clarament escolar), per ser participants. En el cas dels educadors també existeix una concepció

diferenciada. Al centre d'adults de la Verneda – Sant Martí és considera els mestres com educadors. En els centres de formació d'adults de Girona i les Bernardes de Salt, els educands són considerats alumnes, i els educadors, mestres o professors depenen de la seva titulació, seguint l'esquema establert en el model escolar. Es busca una taxonomia apropiada als trets identificatius del model social, al mateix temps que es vol trencar amb la concepció establerta universalment que condiciona moltes vegades a la posició inicial de cada subjecte per posar-se a treballar, ja que en el model escolar hi ha estructurada una manera de fer i d'entendre difícil d'obviar.

### Noves figures professionals

En el model social vist en l'escola d'adults de la Verneda – Sant Martí existeix la possibilitat que hi hagi noves figures professionals, com pot ser el cas de l'educador social. Curiosament aquest professional és pràcticament l'únic que en la seva formació acadèmica ha realitzat un temari específic d'educació d'adults. La possibilitat de que pugui participar les noves figures professionals existeix per dos camins: la incorporació de la nova figura professional és possible sempre que el projecte ho demani i no es troba barrada la seva incorporació per la titulació exigida pel lloc de treball.

En el cas del model escolar, la incorporació de noves figures professionals és molt complexa i actualment es veu molt limitada. No existeix la possibilitat de la incorporació de noves figures professionals com a tals.



### Un projecte propi i contextualitzat.

Un altre aspecte interessant és la creació d'un projecte contextualitzat i propi. En el cas del model social de la Verneda – Sant Martí, cada any es realitza una trobada (les jornades o assemblea general), que és porten a terme durant un cap de setmana en que tothom que ho desitja hi pot participar (mestres, professors/es, educadors/es, educands, participants, altres). En aquesta trobada, es fa una valoració dels objectius, ideari i directrius del centre, i es tornen a replantejar i realitzar de cares l'any següent. Es decideix sobre el futur de l'escola. Aquesta trobada és respectada, i els resultats i les propostes que es realitzen s'assumeixen i es treballen en direcció del que en ella s'ha decidit. Per tant existeix un compromís de portar a terme els objectius assumits.

Entenc per un projecte propi que l'elaboració d'aquest s'ha realitzat des del context i amb les persones que formen part de la comunitat educativa (el centre d'adults i el seu entorn) i que han expressat, dialogat i consensuat les idees i propostes de cadascú. El fet de que les persones de la pròpia comunitat educativa expressin i proposin, debatin i reflexionin, consensuïn i decideixin, sobre tot el que ells pensen i creuen millor per la comunitat, fa que el projecte estigui d'acord amb la pròpia comunitat ja que és aquesta qui ha realitzat el projecte.

En el model escolar, hi ha espais de debat i de presa de decisions en que poden participar els diferents col·lectius que conviuen en el centre. Aquests són espais representatius en que es pot opinar davant de propostes, sovint limitades, i en que la seva representació també és limitada. Per tan és un model/espai més representatiu que no pas un model/espai més participatiu. Per tant es parla d'una estructura representativa i no d'estructura participativa.

El model escolar el que facilita és que tot el que suposa organització, programació, presa de decisions d'ideari, debats, reflexions... ja estat realitzat per professionals i tècnics, el que permet, mostrar l'opinió sobre

factors generalment poc transcendents pels propis participants. En aquest procés, es concep que es deixa de perdre temps, ja que pràcticament tot està preestablert, i per tant tota la feina que comporta el procés d'organització, de debat, de reflexions queda realitzat pels professionals contractats per realitzar-ho. Per tant, aquest procés es pren com un pas que s'ha de realitzar per a la posada en pràctica dels cursos i classes, i no com a part de tot un projecte en que una de les seves activitats que la fan funcionar és la realització dels cursos i les classes. En el model escolar es redueix el compromís, el sentiment de pertinença i de responsabilitat en el projecte. La responsabilitat que s'adquireix és en un mateix en la presència a l'aula i el propi compromís d'estudiar. S'allibera d'aquesta manera altres ocupacions que poden ser resoltes per professionals acreditats. En aquest aspecte i torna haver una situació d'alumne dependent a la institució.

#### Formar part d'un projecte comunitari

La participació en el projecte en el model social és voluntària i tothom té la mateixa responsabilitat, és tractat per igual en la seva opinió i decisió, independentment del rol o funció que tingui en el centre de formació d'adults. D'aquesta manera es crea un sentiment de pertinença i compromís en el projecte com també comunitari.

En el cas de la Verneda – Sant Martí les jornades es realitzen durant un cap de setmana, així, es vol crear un ambient de treball d'acord amb els objectius de les jornades. L'objectiu és clar, establir les directrius pel funcionament del centre. Això comporta temps i treball, que generalment es treu del temps lliure i d'oci de cadascú i que s'ha d'estar disposat a dedicar-lo.

La participació en el projecte aporta satisfacció pel fet de sentir-te'n part, que dóna ànima. Creix així un sentit comunitari, on la responsabilitat de

cadascú també és la responsabilitat de cadascú envers els altres, el propi projecte.

En el cas del model escolar, la participació en el projecte és a un nivell menor en que la figura de l'alumne és d'usuari que consumeix un servei. Des d'aquesta perspectiva el compromís i la responsabilitat en el projecte és més diluïda i difusa. Això fa que no existeixi un sentiment de comunitat sinó de consumidor. Generalment els alumnes senten la responsabilitat d'un mateix en la preocupació per atrapar tanta informació com sigui possible del curs, i la responsabilitat davant el contingut de la formació es creu, i és demanada i reclamada a la institució.

#### La voluntat, un valor que pot decidir el treball educatiu amb les persones adultes.

Un altre aspecte que considero interessant, i que he observat que és un element transcendental alhora de treballar en un model escolar o en un model social: la voluntat. Entenc aquesta voluntat com una intencionalitat treballada, que és pronunciada i es duu a la pràctica. La voluntat no és pròpia d'un model, sinó que existeix la voluntat, tant en el model social com en el model escolar, ni tampoc existeix una voluntat més correcte i una altre voluntat menys correcte, sinó que va en funció d'una proposta d'ideals, política.

El Departament d'Educació possibilita poder exercir una formació de persones adultes limitada, amb un plantejament acadèmic i escolar, i que és proposada dins les possibilitats, prioritats i limitacions que el Departament d'educació de la Generalitat pot oferir. Es proposa una llista tancada de cursos que és considerada la formació necessària per la població adulta, de professors i d'organització. Els Centres de Formació d'Adults tenen la possibilitat de gestionar el propi centre i els cursos en funció dels recursos econòmics, de personal, de material,.. que se'ls ha

disposat des del Departament d'Educació, respectant els compromisos que demana el Departament d'Educació. Aquests compromisos limiten el funcionament i organització del centre, ja sigui en recursos econòmics (són els que són), personal, tipus de cursos que es poden oferir, quantitat de cursos que es poden fer,... però és aquesta la única possibilitat que té el Centre de Formació d'Adults? Al centre té la possibilitat de formar part d'un projecte més enllà del que disposa el Departament d'Educació? En centre d'adults de la Verneda – Sant Martí, tres entitats formen part del mateix projecte, o més ben dit, les tres entitats són el projecte.

En el cas de la Verneda – Sant Martí, volien treballar en un model social, comunitari i democràtic, i van buscar les possibilitats de com ho podien fer dins les limitacions que se'ls presentava per desenvolupar el model social, model que el centre creu com a plantejament educatiu. Com expressava Paulo Freire buscar les possibilitats i no les dificultats, ha permès poder desenvolupar un model social d'educació de persones adultes.

Això requereix un canvi de concepció i que ja s'ha expressat en l'anterior paràgraf. La posició de veure la possibilitat que cada situació i persona presenta per afrontar un esdeveniment. Quines possibilitats es poden trobar des del centre per poder realitzar un major nombre de cursos, disposar de més educadors, de poder oferir cursos que es creuen necessaris que des del Departament d'Educació no hi ha la possibilitat de fer, espais, material, recursos econòmics,...

En un model escolar hi ha una concepció més general de quina ha de ser la formació que s'ha de oferir en el centre. No es valoren les particularitats pròpies del territori o la comunitat per desenvolupar noves propostes formatives contextualitzades, ja sigui per impossibilitat alhora de portar a terme qualsevol curs que no estigui preestablert o per manca de relació amb la pròpia comunitat, fet que no permet detectar quines poden ser les necessitats formatives concretes del territori, de manera que les parets del centre educatiu delimiten l'espai educatiu.

Les dificultats i les limitacions plantejades pel Departament d'Educació pot ser un element transcendent alhora de decidir amb quin model educatiu de persones adultes es vol treballar? El Departament d'educació fa una proposta de treball que segueix les directrius d'un model escolar de persones adultes. És aquesta una de les limitacions del perquè treballar amb un model escolar de persones adultes? Existeix la possibilitat de buscar resposta a aquestes limitacions en altres espais, entitats, organitzacions,... perquè sigui possible amb la suma de totes el treball d'un model social de persones adultes? Pot ser la voluntat una limitació que realment discerneix amb quin model d'educació de persones adultes treballar?

Els aprenentatges no formals prenen una valoració més positiva, com també ho pren el fet de que es poden realitzar els aprenentatges fóra del centre educatiu pròpiament dit.

Un altre aspecte interessant és la idea de que la comunitat també pot educar, i no tan sols el centre educatiu educa i pot realitzar aquesta funció. Es pren consciència dels aprenentatges no formals, com aprenentatges igualment vàlids com ho són els formals, aprenentatges que estan estructurats i programats, aprenentatges necessaris per el desenvolupament personal, social i comunitari. Hi ha un nova concepció de que no tots els aprenentatges necessaris per un desenvolupament personal, social i comunitari tenen un format formal, com tampoc tots els aprenentatges necessaris han de tenir un format formal o institucionalitzar-los. Des d'aquesta perspectiva creix la idea de que tothom pot ensenyar i ensenya.

En el model social, l'espai educatiu creix i surt fora de les parets del propi centre, en un sentit metafòric. Doncs les necessitats de la comunitat són plantejades, debatudes i s'intenta buscar la millor solució possible. Això fa

possible, com a tall d'exemple, que l'escola d'adults de la Verneda – Sant Martí realitzi cursos de Català, d'accés a majors de 25 anys, d'informàtica, però també cursos per a famílies que tenen adolescents que van a l'institut, cercles de lectura i altres.

Podem observar com, el model social posa èmfasi en l'aspecte de l'aprenentatge no formal, ja que es creu que és important no tan sols tenir aquells coneixements acadèmics propis de cada matèria per un major desenvolupament, personal, social i comunitari, sinó que es creu que hi ha aspectes que van més enllà dels acadèmics, que són necessaris, per un major creixement personal, social i comunitari, i es poden oferir. En tall d'exemple, a l'escola d'adults de la Verneda – Sant Martí degut a l'important nombre d'adolescents que no aconsegueixen el graduat escolar, s'intenta buscar una resposta preventiva en les famílies, i no únicament pal·liativa en un augment de les places d'adults pels adolescent que han deixat els estudis sense haver obtingut el graduat escolar. Si es creu que en la comunitat hi ha una necessitat educativa que s'ha de treballar, es busca el camí per realitzar-la. L'exemple del curs per a les famílies que es vol realitzar degut a l'augment del fracàs escolar dels adolescents. És una manera d'afrontar no tan sols aquest adolescents puguin gaudir d'una nova oportunitat per assolir els aprenentatges sinó que des d'una perspectiva més social s'intenta troba una altra manera d'afrontar el problema del fracàs escolar oferint una formació per les famílies que tenen fills adolescents. En aquest exemple podem observar com s'entén que la família és un context clarament educatiu i que pot influenciar, ensenyar i aprendre. Així doncs, es dóna responsabilitat i participació a la família en l'aspecte educatiu dels fills i filles des d'una perspectiva més ampla.

Aquesta resposta a la necessitat presentada a la comunitat, no ha de tenir un format formal, ni s'ha de institucionalitzar. Això no treu que no hagi d'estar ben estructurada i programada, sinó que ha de tenir uns bons plantejaments com qualsevol altre curs. Al mateix temps es pot considerar

si hi ha alguna associació o entitat que ja realitzi un tipus de formació semblant o que la pugui realitzar coordinadament, és interessant que ho faci ja que forma part de la comunitat educativa.

Des d'aquesta postura s'esvaeix el concepte de que pren més valor aquells ensenyaments formals, i creix la idea que són igualment vàlids els ensenyaments no formals, que com els formals estan programats i amb uns objectius clars. Va desaparèixer la concepció de que l'educació vàlida és aquella feta en el centres educatius i per professors titulats, que es creu que són els cursos estan programats i dissenyats sistemàticament, en detriment dels cursos no formals.

En el model escolar no té cabuda tot el que és formació no formal, aprenentatge que no són acadèmics, sinó que són aprenentatges de creixement personal i social, de relació de convivència. Tot i així hi ha la voluntat de treballar-ho de manera transversal però en moltes ocasions queda com a petites anècdotes.

Es confia en el projecte a l'hora de decidir com també es confia amb als educadors.

En el cas del model social de la Verneda – Sant Martí existeix la necessitat de que sigui el propi projecte (centre) que decideixi noves propostes formatives que es poden realitzar des del centre o comunitat educativa. Com ja he dit, les necessitat es proposen, s'estudien i es dóna una resposta. Això permet, rapidesa i sobretot atorga al projecte i a les persones participants, la possibilitat de decidir. La resposta que es dóna la decideix la mateixa gent participant, ja que com hem vist tots són el projecte.

A l'aula, aquesta possibilitat i confiança cap a l'educador també existeix, doncs els educadors poden decidir quin és el contingut del curs més

adequat segons les demandes dels participants, com dinamitzar-ho o com fer la proposta educativa. Això no vol dir que el curs no estigui organitzat, ja que l'educador porta un plantejament de curs i fa les variacions corresponents en funció de les demandes dels participants.

En el cas del model escolar, els mestres o professors no tenen aquesta opció de decidir. Com ja s'ha dit les opcions ja venen plantejades, ja sigui per alleugerir el treball o com un mecanisme de control. Són en aquells cursos que tenen un aspecte no formal, informàtica, català,... en que pot existir més flexibilitat pels mestres per incidir en el curs, però segueix la dinàmica d'una formació força tancada.

### Major flexibilitat en els horaris

El centre d'adults la Verneda – Sant Martí, mostren una major flexibilitat d'horaris. De dilluns a divendres obren les portes des de les 9 fins les 10 de la nit, donant un ampli horari per la utilització dels serveis del centre i facilitar el poder realitzar diferents cursos en horaris en que els adults els és possible, podent-ho combinar amb l'activitat laboral. Al cap de setmana també obren les portes per a la realització de determinats cursos o utilització dels serveis.

Aquesta voluntat d'obrir les portes en horaris tant diversos, ja que tradicionalment no formen part de l'espai-temps d'estudi, s'ha portat a terme valorant les necessitats i demandes dels participants. És una petita mostra de que existeix una major flexibilitat de la que fins al moment havíem estat acostumats.

En el cas dels centres de formació d'adults de la comarca del gironès, també existeix un horari molt ampli durant la setmana. Els centres obren les portes de 9h a 22h. En aquest cas però, no obren les portes el cap de setmana. La possibilitat de que puguin obrir en horaris de cap de setmana



ha de venir avalada pel Departament d'Educació que hauria de cobrir les noves franges d'horaris amb noves contractacions. En aquest aspecte no existeix tanta flexibilitat laboral, ja que és el Departament d'Educació qui marca l'espai-temps d'estudi.

### Un ambient solidari i comunitari.

Un element que considero importantíssim per la realització d'un model social de persones adultes i que en canvi es pot prescindir en el model escolar és l'ambient solidari i comunitari que l'identifica. Al parlar d'un ambient solidari i comunitari ho faig en el sentit estricte de les dues paraules. Existeix en el cas del model social una relació de fraternitat, de companyonia i de recíproc sosteniment, que lliga als diversos membres de la comunitat (en aquest cas l'escola d'adults), col·lectiu, en el sentiment de pertinença a un mateix grup i en la consciència d'uns interessos comuns, i que donen un sentit comunitari més ampli (en aquest cas caracteritzat per un vincle territorial i de convivència).

Si existeix un ambient de solidaritat existeix un ambient de lligam entre els participants del centre d'adults, de germanor, que entre ells tenen un tracte d'iguals i junts treballen per una mateixa causa encara que el rol que assumeixi cada participant o membre de la comunitat sigui diferent. Aquesta diferència no atorga una posició jeràrquica de poder, sinó que dóna la responsabilitat del seu rol que es comparteix amb la responsabilitat que cadascú assumeix pel fet de formar part de la comunitat.

Existeix una solidaritat comunitària, en què es treballa pel desenvolupament de tots, entenent tots com els habitants de l'espai territorial i de convivència en què formem part,... les associacions, entitats, comerços,... l'escola, el club esportiu,... el forner, el fruiter, el veí, la veïna,... nosaltres mateixos que formem part de l'entitat,... que som el

fruïr veí de... Existeix un compromís més enllà de qualsevol aspecte formatiu i dels aprenentatges, però és mitjançant la formació i els aprenentatges que es dóna sentit a la comunitat.

Des d'aquesta perspectiva cada persona i l'escola d'adults creix amb la comunitat, i no creix cada una d'aquestes parts per separat. Això fa que hi hagi una bona connexió, que la interacció i la relació existent permeti treballar tots aquells aspectes rellevants des d'un coneixement i compromís elevat i que no manquin d'interès.

En el cas del model escolar l'ambient solidari i comunitari pren un sentit diferent i que s'identifica més amb un aspecte més individual. La solidaritat existeix cap a cada usuari en un sentit individual i no es pren com a grup o comunitat. Es treballa perquè cada persona pugui aprofitar el que el centre ofereix, el treball solidari existent entre dins els paràmetres del treball laboral, per tant és part de la feina.

La comunitat s'entén com un participar dins de la societat on aquesta participació pren un nivell baix, de compromís, de pertinença, d'identificació amb la comunitat. Des d'aquesta perspectiva cada persona creix per separat, com també ho fa el centre, la comunitat, tot i que hi participen. La relació existent és bàsicament de servei, la interacció pren un rol jeràrquic i la connexió amb la comunitat tot i ser bona, manca d'un coneixement real de l'entorn, que afecta en un treball més pròxim i de major interès per als habitants.

### El voluntariat

Aquest ha estat un dels aspectes que més m'ha sorprès, el fet de col·laborar de manera voluntària en un treball concret. Estem parlant de persones que s'ofereixen lliurement a fer una cosa en la qual no estant obligades. Què fa que en un temps històric en què tot es compra o es ven,

en que no hi ha prou temps per poder realitzar les pròpies tasques ja que es prioritza donar més temps a la realització d'aquelles tasques remunerades, existeixi un escenari, una organització que funciona amb més de cent voluntaris?

Sens dubte aquest va ser un aspecte que em va sorprendre. La meua pregunta era quin era el motiu del perquè la gent feia de voluntària? O com és que en el centre d'adults de la Verneda la gent fa de voluntària i en canvi en els altres centres de Girona i Salt no n'hi havia o és purament residual? Busco una resposta concreta, que em doni una guia específica per la troballa de voluntaris, però no existeix tal guia. La resposta a la pregunta està en tots els punts que hem anat treballant fins ara en aquest apartat. Quin més important? Tots o cap. I aquest és un dels sentits del model social, on tot pren la mateixa rellevància pel paper que tingui, sigui quin sigui, o cap té importància. Des d'una perspectiva de possibilitats tots tenen importància.

### **Quadre resum dels trets característics de cada model observats en el treball de camp**

<b>Model social la Verneda – Sant Martí</b>	<b>Model escolar CFA comarca del gironès</b>
Utilització de diverses paraules per dir el mateix, sense respectar les diferències que existeixen: Instrucció, educació, aprenentatges, formació.	Utilització de diverses paraules per dir el mateix, sense respectar les diferències que existeixen: Instrucció, educació, aprenentatges, formació.
Es posa més èmfasi en el model basat en l'aprenentatge.	Es posa més èmfasi en el model basat en la instrucció.
Es valoren els coneixements que la	Es valora l'acreditació o titulació

<p>persona ha après al llarg de la vida per participar en el projecte, no tan sols com a educand, sinó també com educador.</p>	<p>exigida per poder realitzar la tasca de mestre o professor.</p>
<p>Es valora positivament i com part de l'aspecte educatiu, els aprenentatges no formals, juntament amb els formals i informals.</p>	<p>Es valora en el centre el servei de l'aprenentatge formal.</p>
<p>En el llarg del curs es prioritza la comprensió i la correcte utilització dels continguts.</p>	<p>En el llarg del curs es prioritza haver donat el contingut de la matèria programada, encara que això signifiqui avançar sense el correcte assoliment de determinats continguts.</p>
<p>No existeix una formació específica de persones adultes per part dels professionals i els educadors voluntaris, però sí que existeix una experiència en el camp de l'educació de persones adultes.</p>	<p>No existeix una formació específica en educació de persones adultes per part dels professionals.</p>
<p>Hi ha la possibilitat de que hi treballin diferents figures professionals; educador social, psicòlegs, pedagogs...</p>	<p>La possibilitat de que treballin diferents figures professionals és molt reduïda o nul·la, depenent de la figura professional.</p>
<p>Major flexibilitat per adaptar els continguts de les matèries als coneixements dels educands.</p>	<p>Menor flexibilitat per adaptar els continguts de les matèries als coneixements dels alumnes.</p>
<p>Els educands marquen el ritme dels</p>	<p>El currículum marca el ritme dels</p>

aprenentatges	aprenentatges.
Els educands prenen una major responsabilitat davant el seu procés d'aprenentatge i també del contingut.	Els alumnes prenen la responsabilitat del seu propi procés d'aprenentatge, el contingut ja els ve donat.
L'educador és la persona que ensenya juntament amb els educands fet que possibilita aprendre dels educands	El mestre ensenya el que ell a après d'algú altre amb majors coneixements.
L'educador pren un rol de guia, de dinamitzador i de docent. Existeix un diàleg.	El rol del mestre és el del tècnic professional en la matèria, que transmet i traspasa els coneixements unidireccionalment.
Els educands mostren una participació més activa	Els alumnes mostres una participació més passiva.
Els educands són menys dependents dels educadors i la institució.	Els alumnes són més dependents dels professors i de la institució.
Existeix un canvi en la denominació i concepció: educadors, educands i participants	Segueix la denominació tradicional: Mestre, professor i alumnes.
Projecte més contextualitzat i propi.	Projecte menys contextualitzat i menys propi, però més universal.
Model més participatiu.	Model més representatiu.
Es concep l'organització i la construcció del projecte com a part de l'aprenentatge social i comunitari	Es concep l'organització i la construcció del projecte com una tasca que l'ha de realitzar experts i

dels propis participants i com a part del projecte	que alleugereix els alumnes d'altres tasques que no són les pròpies de l'estudi.
Major compromís en la comunitat.	Menor compromís en la comunitat.
Major sensació de formar part de la comunitat i d'un projecte comunitari.	Menor sensació de formar part d'un projecte comunitari, i sí d'un projecte individual.
La voluntat entesa com la realització de la tasca educativa seguint els idearis tot i les dificultats trobades, que poden comportar un desgast general.	La voluntat entesa com la realització de la tasca educativa sense una compromís molt gran amb els idearis, però que permet no tenir un desgast general.
Major confiança en la tasca educativa dels educadors que poden modificar el programa.	Menor confiança en la tasca educativa dels professors que s'han de cenyir en el programa.
Major flexibilitat laboral	Menor flexibilitat laboral
Un ambient més solidari	Un ambient més individualista.
Existeix la possibilitat del voluntariat en qualsevol nivell.	No es contempla la possibilitat de voluntariat, ja que es creu més interessant la professionalització.

## **5.2- Proposta de les característiques bàsiques que ha de tenir un sistema d'educació d'adults**

La proposta de les característiques que considero que ha de tenir un sistema d'educació d'adults, queda implícita al llarg de tot el treball. El que realitzaré és la sistematització d'aquells aspectes que han de ser la base d'un nou model d'educació de persones adultes.

Considerant el sistema educatiu en un sentit ampli (com a subsistema social que posseeix funcions educatives formals, no formals i informals), en la mesura en què l'educació d'adults posseeix finalitats diferents a la resta dels sistema educatiu formal, té cada vegada més sentit considerar aquest camp de l'educació com un sistema propi. No hi ha cap altra manera d'evitar la relegació que actualment pateix l'educació d'adults dins del sistema educatiu. Si es vol que aquest sector educatiu compleixi amb la seva funció social i es desenvolupi mitjançant una ampla i flexible xarxa de serveis que contribueixin al desenvolupament personal al llarg de la vida, al mateix temps, que proporcioni la cohesió i la transformació social, l'educació d'adults ha de funcionar com un conjunt propi, és a dir, com un subsistema educatiu propi i autònom dins del sistema educatiu, capaç d'establir relacions amb altres sistemes educatius (entre ells el formal) però no es pot confondre amb ell.

És des d'aquesta perspectiva que em dispenso a fer aquest l'exercici de dibuixar les bases que ha de tenir el nou model de persones adultes.

### Desenvolupament local.

L'educació d'adults, i concretament el centre de formació d'adults, ha de ser una entitat que treballa per la millora educativa, social i d'integració de les persones que hi participen, però també ho ha de ser per la pròpia

comunitat i entorn educatiu. L'educació d'adults ha de ser un referent i un mitjà pel desenvolupament local. S'ha d'entendre l'educació d'adults com a pròpia de cada context, territori, barri, situant-la en un context més ampli de desenvolupament comunitari, superant aquells aspectes del marc escolar que existeix en l'educació per infants i joves.

L'educació d'adults no ha d'estar tan sols al servei de l'ensenyament, sinó que ha d'estar com un servei al desenvolupament local, d'aquesta manera, es passa de parlar del debat del nombre d'alumnes escolaritzats, al debat de zones d'influència, coordinació de recursos, animació sociocultural, inserció laboral, funció de les corporacions locals, participació de les organitzacions, programes de desenvolupament comunitari, etc.

Per tant, s'ha de plantejar, quina és la funció que l'educació d'adults compleix en el sistema educatiu i en les polítiques socials de cada comunitat, i concretament amb les polítiques de desenvolupament local. Perquè no tan sols estem davant d'un problema d'ensenyament, sinó que també estem davant un problema social. Es tracta de reconèixer en l'educació d'adults les funcions socioeducatives, a més de la instrucció i l'aprenentatge.

### Autonomia dels centres

Els centres han de poder gestionar el seu projecte educatiu i comunitari i respondre a les necessitat educatives i socials que el mateix territori planteja. És d'aquesta manera que és possible poder oferir un servei menys acadèmic, menys universal, menys uniforme i menys descontextualitzat. Amb unes altres paraules i més positives, estaríem parlant d'una oferta respectivament més funcional, més centrada en els problemes locals, més diversa, més dependent del medi exterior i no de la burocràcia.



Per poder realitzar això, s'ha de confiar amb els professionals que treballen en l'educació de persones adultes. La racionalitat burocràtica ha de cedir davant de la racionalitat professional. En aquest sentit l'autonomia del professional es considera indispensable perquè l'educador exerceixi les funcions pròpies d'aquest nou model de persones adultes.

### Un perfil professional propi de l'educació de persones adultes.

Des d'aquest plantejament és evident que les funcions del professional del centre de formació d'adults a més de la funció d'instrucció i de l'ensenyament, s'espera que realitzi noves funcions, pròpies del nou model d'educació de persones adultes. Estem davant d'un perfil professional amb unes noves característiques, que necessita d'una formació pròpia en sintonia i coherència amb l'exercici professional que ha de desenvolupar. Si en l'àmbit escolar parlem de figures com el mestre, el professor o el pedagog, en l'àmbit de l'educació de persones adultes hauríem de parlar d'un educador social o d'un pedagog social.

Aquesta nova figura professional no ha de ser un professional que fa una mica de tot i poc de res, sinó que ha de ser professional en el seu camp, el socioeducatiu i ha de treballar i conviure conjuntament amb altres professionals, sense trepitjar i exercir la feina i el treball en què cada un és professional. Des d'aquesta postura aquest plantejament de model de persones adultes, reconeix poder tenir un perfil professional propi i al mateix temps obrir les portes a diferents perfils professionals que complementin la feina des de diferents àmbits.

### Participació de la comunitat en el projecte socioeducatiu

La participació de la comunitat al projecte educatiu del centre no ha de quedar-se en una simple participació representativa, sinó que la comunitat

ha de ser el propi projecte socioeducatiu. Aquest és un eix fonamental d'aquest nou model d'educació de persones adultes, fomentar la participació. Participar ha de ser intervenir, prendre part, aportar, actuar en tots els àmbits socials i culturals en els que som partícips (escola, barri, entorn,...) de manera activa i crítica.

Les pròpies persones afectades han de poder participar en el desenvolupament de les propostes, afavorint que les decisions responguin realment a les necessitats educatives i socials del territori.

En les condicions de pluralitat social i cultural poden sorgir interessos que no respectin els de la comunitat en el seu conjunt. Per això és important construir acords sobre unes bases generals que assegurin que les decisions i actuacions poden ser vàlides més enllà de l'entorn proper. La proposta està basada en la participació democràtica, la qual defineixo com aquell conjunt d'accions en què les persones participen de forma coordinada i que, alhora, són fruit d'un diàleg subjectiu. Gràcies a aquesta filosofia comunicativa, totes les persones que hi participen s'hi veuen implicades en condicions d'igualtat i totes tenen l'oportunitat de participar en la presa de decisions sense exclusió.

### Diàleg igualitari

Totes les persones són iguals i tothom té veu. Té el mateix valor l'opinió d'un professor d'universitat que la d'una persona analfabeta que participa al projecte, ja que els arguments que es donen per defensar les propostes plantejades han d'estar basades en pretensions de validesa i es rebutgen les pretensions de poder. El diàleg igualitari es dóna a tot arreu i sobre qualsevol tema: la forma de fer les classes, les activitats que es duen a terme, els continguts del curs, etc. les propostes són discutides, negociades i matisades.

## Visió integradora

D'acord amb el que s'ha dit fins el moment, les accions desenvolupades en el marc del projecte d'una educació d'adults comunitària s'ha de tenir una tendència cap a l'organització i zones d'influència del contingut global i integral. El valor general de l'educació implica que les àrees de contingut socioeducatiu siguin de mirada ample a la vegada que integradora, de manera que s'atengui a tota la població i amb les característiques que aquesta presenta.

Quan parlo d'una mirada ample em refereixo a la varietat d'àrees que actuen en el desenvolupament comunitari, el concepte d'un benestar social, (la salut, l'educació, la joventut, serveis socials, ocupació...) i també a la diversitat d'àmbits en què es mou la persona (cultural, econòmic, laboral...)

No tindria sentit l'acció socioeducativa reduint-la a una sola dimensió de desenvolupament: l'econòmica, la de salut, l'educativa o la de serveis socials, per exemple, com tampoc té sentit la seva restricció a un segment de la població: els joves, els nouvinguts...

És des d'aquesta perspectiva que s'ha de partir d'una visió global i buscar un desenvolupament integral. Fruit d'aquesta visió global, tota acció estarà contextualitzada.

## Convivència de l'educació formal i l'educació no formal

Posant l'accent en l'aprenentatge, en aquest nou model d'educació d'adults es difuminen les diferències entre l'ensenyament formal i l'ensenyament no formal. Amb això, no vull dir que deixin d'existir les diferències entre els dos, sinó que en la pràctica, el reconeixement del valor educatiu dels ensenyaments no formals desdibuixa les fronteres entre les dues.

En el camp de l'educació d'adults el que interessa són els aprenentatges obtinguts, independentment del medi en que hagi estat l'educació, formal, no formal, i fins i tot informal. L'educació no formal té un valor educatiu en tant que, determinades competències, habilitats i coneixements, puguin acreditar-se com aprenentatges formals si comprovem que tals habilitats, coneixements i competències (objectius programats en l'educació formal) s'han pogut adquirir per qualsevol altre mitjà educatiu.

## 6. CONCLUSIONS

Després de la realització del treball és necessari poder resumir breument aquells aspectes que crec interessants, com també poder aportar algunes reflexions pròpies que poden suscitar debat.

Resulta complex poder precisar en les conclusions aquells aspectes més destacables del treball, i més quan existeix la sensació de que els professionals dels centres de formació d'adults realitzen una bona tasca dins del centre, en el que hi posen esforç, treball i en determinats casos passió i amor, però la projecció del seu treball i la repercussió que aquest té en el context més pròxim és poc. A partir del procés d'aquest treball i retornant a l'objectiu de l'estudi, **conèixer com els centres de formació d'adults de la comarca del gironès donen resposta a les necessitats educatives i socials que existeixen a la comarca pel que fa a la Formació de Persones Adultes (FPA)**, realitzo les conclusions. Si bé, podríem considerar que part de l'estudi ha estat focalitzat i s'ha realitzat als centres de formació d'adults de la comarca del gironès, les conclusions prenen un caire més general, doncs considero que aquest és l'esquelet vertebrador i les directrius que crec que ha de seguir el model d'educació de persones adultes. El bon funcionament de cada centre i la pràctica docent de cada dia, en sintonia amb el projecte i el model d'educació de persones adultes, depèn de la pròpia gestió i professionals del centre.

És el moment, doncs, de fer el contrast de la informació trobada i exposada en el treball. Des d'una banda hi ha l'estat de la qüestió, tot el que és l'emmarcament teòric, i llavors hi ha la diagnosi dels centres de formació d'adults de la comarca del gironès i el treball de camp.

Començaré aquest capítol de conclusions parlant de la concepció de l'ensenyament-aprenentatge de les persones adultes, conceptes que no

sempre s'han de posar junts. El temps actual afronta una de les transicions que ja fa temps que s'allarga entre la pedagogia tradicional, en tant que es creia que l'acte del docent i d'ensenyar era exclusivament per la infància i la joventut, i un nou concepte de la pedagogia en què l'objecte i el subjecte de la pedagogia es revisen i, on s'integra la concepció de que qui s'educa també és la persona adulta i no tan sols el infant. Per tant, la persona s'educa des de que neix fins el dia de la seva mort, o dit d'una altra manera, les persones aprenen durant tota la seva vida.

Aquesta nova concepció, en part és fruit, de la successiva actualització del concepte del sistema educatiu i dels professionals vinculats, gent professional que ha lluitat, fent una continua revisió i superació de la idea de l'escola per a infants, que tant sols s'aprèn a l'escola i durant l'escolarització. Per tant, aquesta és una nova idea, que si bé ja queda clara entre experts i professionals de la pedagogia i l'educació, caldria encara remarcar-la i clarificar-la entre el debat social i polític.

Un cop feta aquesta superació de la idea de que tan sols s'aprèn a l'escola i durant l'escolarització per part dels professionals de l'educació d'adults, existeixen noves revisions a fer en la pràctica de l'educació de persones adultes. Si bé, en el llarg del temps ha anat creixent la població adulta que participa en processos de formació, la formació que s'ofereix des dels Centres de formació d'adults no és suficient ni significativament positiva, ni en qualitat ni en quantitat, pel temps actual i en comparació a d'altres països. Tampoc ho és el tipus de sistema educatiu de persones adultes, que està en una situació de confusió i que transcorre i es realitza per la inèrcia de la pràctica docent i no pas per un estudi del fenomen de l'educació de persones adultes i la necessitat educativa i social que existeix en cada context-temps. Entrem doncs, en un debat de model de persones adultes, un debat científic i polític. Cal fer una revisió del sistema educatiu de persones adultes sincer i amb coratge.

Existeix i es parla de moment, de dos models d'educació de persones adultes; el model escolar i el model social. El model escolar de persones

adultes, model que es va construir a partir del model de funcionament i de concepció de l'ensenyament a l'escola i l'escolarització dels infants i joves és, hi ha estat, el model tradicional de l'educació de persones adultes. El model social, és el model que sorgeix després de la revisió del model escolar i que es construeix a partir de la identificació de l'etapa d'adults com una etapa pròpia i amb unes característiques pròpies que fan que s'hagi de treballar des d'un model particular d'adults. Aquest model social ha gaudit de diverses i diferents experiències, però encara manca d'una base pròpia que l'identifiqui i el guiï clarament com a model, però sí que existeixen trets característics que ens permeten parlar de model social.

Ens trobem doncs, en una situació de confusió en l'educació de persones adultes en què, si bé, els professionals de l'educació de persones adultes, en general, tenen una concepció pròpia del que representa l'educació d'adults, amb tot el que això comporta, aquesta concepció no es veu reflectida en la pràctica diària, com tampoc a nivell organitzatiu i de projecte. Així el treball realitzat als centres d'adults, la lluita en que es troben diàriament els professionals i el servei que s'ofereix, podríem considerar que són els mínims que es poden oferir al sistema educatiu d'adults i a una societat en què una de les seves necessitats és l'educació al llarg de la vida.

És el model escolar un model que ha quedat desfasat, ja que és un model que es va construir des d'una perspectiva d'infants i joves, i que avui en dia també sembla qüestionat en aquesta etapa educativa. Així doncs, com ja he apuntat abans, cal una revisió i coratge per començar a construir una educació d'adults que entengui l'educació d'adults com un sistema educatiu propi. És aquesta reflexió, una reflexió que queda reflectida en l'estudi dels centres de formació d'adults de la comarca del gironès i el centre d'adults de la Verneda – Sant Martí.

L'educació de persones adultes necessita de formació i d'instrucció en aspectes acadèmics com també d'aprenentatges socials i relacionals. S'ha d'oferir des dels centres de formació d'adults aquells aprenentatges

que et poden donar la possibilitat de trobar un lloc de treball, de millorar professionalment, d'adquirir una major formació acadèmica, però també aquells aprenentatges que poden donar una millor manera d'entendre la vida, les relacions, les emocions, el diàleg, la convivència,... l'educació de persones adultes no es basa només en tot allò que té un aspecte material, sinó que existeix una mancança d'un aprenentatge de tot allò no material.

Els adults pel sol fet de viure, tenen un bagatge, una experiència i un coneixement vàlid que se'ls ha de reconèixer. I encara que sigui per educació, no es poden tractar als adults com es fa amb els infants i joves. S'ha de tenir respecte a les persones, com elles tindran respecte amb l'educador, per l'aspecte professional que ocupa. Per tant, hi ha d'haver un diàleg entre educadors i educands, els educadors poden ensenyar però també necessiten aprendre. En aquest sentit, s'han de valorar els aprenentatges formals, no formals i informals, com a procés propi de l'educació d'adults i de la societat. Aquest, potser és un dels aspectes més complicats, ja que no existeix la consciència de quan es produeix, i tant sols es té consciència, i per tant, es valora aquells aprenentatges formals, a l'aula i que acrediten. El model d'educació de persones adultes no tan sols ha de contemplar aquesta realitat sinó que l'ha de fer seva.

En el moment actual vivim en un estat on el model democràtic existent és el de la democràcia representativa. Aquest es serveix especialment d'un instrument de consulta popular: la participació electoral. Aquest fet permet intervenir en la gestió cada cert nombre d'anys i a un nivell molt baix d'implicació. Als centres d'adults existeix una situació similar, tant en la gestió pròpia del propi centre com el centre davant les decisions del Departament d'Educació. Això fa, que els centres disposin de poca legitimitat, que la burocràcia faci que les decisions siguin poc àgils o que sigui un control per l'aportació i la pràctica de noves propostes, com també que el centre de formació d'adults mostri una baixa autoestima. Els centres d'adults, per aquestes circumstàncies, es mostren distants i poc contextualitzats en la seva proposta i projecte educatiu, doncs els manca



autogestió i autonomia per poder decidir aspectes prou importants com quin tipus de formació real necessita la comunitat educativa en la que forma part. És un model dependent en que es limiten les decisions professionals i l'autonomia dels participants. Es tracta d'un model summament burocràtic, on es suposa que tot ja està decidit per la normativa i es dóna per fet que el funcionament tan sols es pot fer d'una manera prefixada. S'ha de caminar cap a un nou model educatiu de persones adultes que permeti una identificació de la comunitat educativa en l'organització del centre d'adults i també que es confiï en els professionals i el projecte de centre que els permeti prendre les seves pròpies decisions. L'experiència del centre d'adults de la Verneda – Sant Martí, és una experiència que treballa en aquesta direcció.

És important crear un ambient solidari i de compromís, doncs com s'està observant en l'actualitat, la competitivitat i l'individualisme mal practicat i mal intencionat, crea en la societat una actitud negativa de conflictivitat i por, que no permet realitzar una de les finalitats pròpies de la vida, que és gaudir-la. Així en l'organització del centre d'adults ha d'existir un ambient solidari, de convivència, de relació, de diàleg perquè aquesta és una tasca pròpia del centre de formació d'adults.

L'educació d'adults té dos grans funcions diferenciables: les funcions relacionades amb l'aprenentatge i les funcions vinculades a la comunitat. Aquesta realitat fa que la concepció de l'educador també tingui una identificació i identitat pròpia en educació de persones adultes. Si bé, en relació a la funció de l'aprenentatge, l'educador és distancia amb el model escolar, en tant que les característiques pròpies de l'adultesa fa que la metodologia, el material didàctic, el tracte amb els adults, l'acreditació de l'experiència,... sigui diferent a la concepció que existeix en el model escolar, en relació a les funcions vinculades a la comunitat, l'educador a més d'impartir cursos, significa que ha de desenvolupar programes coordinats, que el seu treball estigui en sintonia amb el territori, que treballi des del context comunitari i educatiu. Des del punt de vista del

desenvolupament de l'activitat d'aquests educadors, considero que estem parlant davant un camp professional propi que requereix una formació específica, diferent a d'altres professionals de l'educació.

Per tancar aquest apartat de conclusions, considero que l'educació de persones adultes s'ha d'orientar cap a una direcció que ens parli d'un model d'intervenció més centrat en l'aspecte social. Això no vol dir que es descarti el desenvolupament personal, o tot el que té a veure amb un aspecte més tecnològic, considero que tot es pot treballar, però sí que el model d'educació de persones adultes ha de combinar la construcció de coneixement, la formació, el desenvolupament emocional i el canvi social.

Queda clar, que el model d'educació de persones adultes necessita d'una revisió i un nou plantejament que l'identifiqui com un sistema educatiu propi (o subsistema). Però és aquí on jo voldria fer la meva petita reflexió. Si bé, en l'estat de la qüestió, Medina considera que la revisió o construcció d'un nou plantejament i model d'educació de persones adultes s'ha de fer sortint del sistema educatiu existent, en el treball de camp, s'ha pogut observar que existeix la possibilitat de poder realitzar un model social d'educació de persones adultes des de dins del mateix sistema educatiu.

La meva incògnita és saber si l'experiència del centre d'adults de la Verneda – Sant Martí és possible considerar-la com alguna cosa més que una experiència d'un model social de persones adultes, que pugui fer de l'educació de persones adultes un sistema propi. Al no ser així en qualsevol moment el propi sistema educatiu, el model escolar, pot fer desaparèixer l'experiència del model social de persones adultes.

Considero que el model d'educació de persones adultes, en tant que té una identitat pròpia, s'ha de construir al marge del sistema educatiu, ja que aquest, no és ni pot ser neutre, en l'elaboració d'un nou model social de persones adultes. Això no vol dir que l'educació de persones adultes estigui al marge del sistema educatiu, entenent aquest sistema educatiu,

com les etapes educatives que segueix la persona des del dia que neix fins el dia que mor. Però són massa arrelades les maneres de treballar i les idees d'un model escolar de funcionament, tant que tot el sistema educatiu està organitzat per la pràctica d'aquest model tradicional.

## **7. EL PAPER DEL PEDAGOG ANÀLISI CRÍTICA DELS CONTINGUTS TRANSMESOS DURANT LA LLICENCIATURA**

En aquest apartat definiré el que considero que són les funcions del pedagog en el centre de formació d'adults i també faré una anàlisi crítica dels continguts transmesos durant la llicenciatura tal com exigeix el guió del treball de pràcticum.

Al reflexionar respecte el paper del pedagog, penso que hi ha una sèrie de funcions que poden suposar una determinada situació de distància amb el subjecte d'intervenció, però no es pot obviar la dimensió directe del pedagog. El que passa és que les figures professionals del mestre, professor, o la consolidació de noves figures professionals com l'educador social, permet al pedagog assumir la intervenció des d'una altra perspectiva, que podríem dir que és més pròpia per la seva especificitat formativa i de rol professional, però mai allunyada de la mateixa.

En primer lloc no cal dir que l'educació de persones adultes és un àmbit d'intervenció del pedagog i que caldria poder identificar quines són les funcions que el pedagog ha de realitzar. Algunes d'aquestes funcions es poden considerar que no són de caire educatiu. Ho són, però no en el sentit clàssic d'intervenció de contacte directe amb el subjecte d'intervenció. Es tracta d'una intervenció indirecte, això ens pot portar a una confusió de l'ocupació laboral del pedagog.

Les funcions desenvolupades pel pedagog generalment s'identifiquen en el camp de l'educació institucional però també es poden realitzar en altres contextos (mitjans de comunicació, administració pública, justícia, treball, cultura i oci, empresarial, investigació educativa i sociopolítica,..) Aquesta amalgama de possibilitats laborals és un altre dels motius de la confusió

de quines són les tasques i el perfil laboral del pedagog, què és un pedagog? La universitat de Girona presenta el pedagog com un especialista en els processos educatius i de la formació, un especialista capaç de dissenyar, planificar, diagnosticar, assessorar, dirigir, coordinar, gestionar, desenvolupar i avaluar projectes i intervencions en l'àmbit de l'educació.

Si bé, aquesta explicació ens apropa a la idea del què és un pedagog, la confusió de quines són les seves tasques, pensant que no només actua en l'àmbit escolar o educatiu, sinó que té un gran ventall d'àmbits laborals a on actuar, fa que encara divaguem més en el quefer del pedagog.

És amb les competències adquirides pel pedagog que es pot començar a lligar caps del les funcions del pedagog en àmbits laborals tan diversos com els esmentats anteriorment. Les competències d'un pedagog són:

- Diagnosticar la realitat social i cultural i fer propostes d'intervenció per donar resposta a les necessitats detectades.
- Dissenyar, aplicar i avaluar programes de formació amb metodologies adaptades a las diferents situacions econòmiques, socials, culturals i personals.
- Dissenyar, aplicar i avaluar propostes d'organització i gestió de centres, institucions i serveis educatius.
- Dissenyar, aplicar i avaluar tècniques i estratègies de mediació, assessorament i dinamització en l'àmbit comunitari, així com al si d'organitzacions, institucions i serveis.
- Dissenyar plans de formació permanent i de formació de formadors adequats a les noves situacions i necessitats educatives.

Per interès del tema, comento quines considero que són les funcions generals del pedagog en els centres de formació de persones adultes considerant-lo com un àmbit socioeducatiu:

- Docència en centres d'ensenyament
- Orientació acadèmica, vocacional, professional i personal.
- Direcció, coordinació i assessorament: direcció de centres, cap d'estudis, renovació pedagògica, formació continua.
- Disseny, desenvolupament i producció de materials educatius.
- Assessorament en programes educatius.
- Participació, com experts en educació dins de l'administració educativa, en diferents serveis educatius: administracions locals, comarcals i nacionals, en l'especificitat de pedagogia.
- Investigació educativa i social.
- Planificació i desenvolupament de les activitats socioeducatives.
- Desenvolupament comunitari i participació ciutadana.
- Promoció educativa
- Formació del voluntariat

A continuació intentaré sistematitzar les funcions del pedagog, entenent el pedagog que treballa en l'àmbit de l'educació de persones adultes, com un pedagog social. Aquesta sistematització la realitzaré a partir de si les funcions del pedagog són d'anàlisi, d'organització o desenvolupament.

Des d'una perspectiva d'anàlisi el pedagog té la funció de:

- Investigació, pròpia del seu estatus de formació científica i superior.
- Exploració i diagnòstic dels diferents elements que intervenen en un sistema i/o procés d'intervenció socioeducatiu.

- Planificació i disseny de la intervenció socioeducativa de projectes, de programes, de centres, de serveis, de recursos i tècniques socio-educatives.
- Seguiment, avaluació i supervisió pedagògica de la intervenció socioeducativa de projectes, de programes, de centres, de serveis, de recursos i de tècniques socioeducatives.

Des d'una perspectiva d'organització el pedagog té la funció de:

- Administració i gestió de la intervenció socioeducativa de projectes, de programes, de centres, de serveis, de recursos i de tècniques socioeducatives.
- Direcció de la intervenció socioeducativa de projectes, de programes, de centres, de serveis i de recursos i tècniques socioeducatives.
- Identificació, reconeixement i relació amb serveis, programes i recursos del context socio-cultural d'intervenció quan ho exigeixi la intervenció o la falta de recursos propis.
- Innovació de la intervenció socioeducativa de projectes, de programes, de centres, serveis, de recursos i de tècniques socioeducatives.
- Col·laboració en tasques legislatives i representatives.

Des d'una perspectiva de desenvolupament té la funció de:

- Desenvolupament organitzatiu, institucional, professional i personal.
- Orientació professional, vocacional, ocupacional, educativa,... a persones, famílies, grups i comunitats.
- Assessorament socioeducatiu global i específic a persones, famílies, grups i als mateixos professionals que intervenen en el centre, serveis, recursos, equip educatiu...
- Educació, instrucció i formació global i/o específica dels àmbits propis d'especialització del pedagog, dirigida a persones, famílies,

grups, institucions, comunitats i a professionals del mateix entorn socioeducatiu.

Un cop analitzat quin és el paper del pedagog en els centres de formació de persones adultes em dispo a fer l'anàlisi crítica dels continguts transmesos durant la llicenciatura, d'acord amb les competències i les funcions que ha de realitzar el pedagog. Per això Faig una lectura als objectius formatius de la llicenciatura de pedagogia:

- Formar professionals capaços de dissenyar, planificar, diagnosticar, assessorar, dirigir, coordinar, gestionar, desenvolupar i avaluar projectes i intervencions en l'àmbit de l'educació i la formació adreçats a persones al llarg de la seva vida.
- Fer del pedagog i de la pedagoga un especialista en els processos educatius i de la formació, amb capacitat per a l'exercici professional en els diferents àmbits propis de la pedagogia i per a continuar la seva formació, si li interessa, a través de l'oferta de màsters i postgraus de l'àmbit educatiu, social i cultural.

Vull començar aquestes primeres ratlles fent el recordatori d'una conversa que vaig tenir amb una professora de la llicenciatura de pedagogia, professora a la que aprecio molt, per l'amistat i la confiança que ha dipositat amb mi, perquè manté una gran coherència entre el que ensenya i el que fa, i perquè sempre ha mostrat preocupació, calidesa, aproximació, disposició, comprensió,... característiques que es poden extrapolar com a característiques pròpies del dia a dia de la llicenciatura de pedagogia.

En la conversa, jo li mostrava la meva preocupació per la confusió del que representava per a mi la llicenciatura de pedagogia, i la figura del pedagog en si mateix. Li comentava que navegava, ja que no sabia



identificar, i menys saber, què feia el pedagog un cop es trobava davant de la realitat laboral. No sentia que tingués la suficient formació per poder exercir de pedagog, molt menys l'experiència. Un cop acabada la conversació, vaig seguir sentint el mateix, no tinc la suficient formació per poder exercir de pedagog i molt menys l'experiència, però alguna cosa havia canviat.

La professora, no va pretendre donar-me una resposta obligada pel fet de sentir-s'hi, sinó que va respondre amb serenitat, amb sentit comú i calidesa.

En la conversa ella em va comentar que la llicenciatura és com quan et vas a treure el carnet de cotxe, entre la teòrica i la pràctica, t'ensenyen i aprens el suficient per poder passar l'examen. Un cop aprovat surts a la carretera amb por, pensant que no saps conduir, però és després quan realment acabes desenvolupant-te com a conductor.

Són aquestes primeres paraules en les que jo faré la meua anàlisi crítica dels continguts de la llicenciatura. Si en un primer moment es pot identificar que un cop acabada la llicenciatura, la sensació que tinc és d'incertesa davant la professió i l'àmbit laboral, hi ha d'altres aspectes que m'agradaria i aprofito el moment per explicar.

Un dels aspectes a destacar no és pròpiament de contingut, sinó que es tracta de currículum ocult i entenc que també és de currículum propi de la llicenciatura de pedagogia: La sensació de comunitat entre personal docent i alumnes. És un treball diari, pensat i dissenyat, però també d'actitud i de competències que fa que la llicenciatura de pedagogia vagi tenint sentit en ella mateixa. Pràctiques com el CAEP, sortides en les que existeix un espai de convivència, sopars, espais de debat,... Fan que la llicenciatura tingui un caràcter especial en què t'identifiques en ella i també en la petita comunitat que s'acaba formant. Existeix un diàleg, entre estudiants i professors i a l'inrevés, molt amigable, però que mai oblida quin és el rol de cada figura. A mesura que va passant el temps, les

assignatures, les pràctiques, activitats integrades, te n'adones de com el treball realitzat, en alguns casos, va molt més enllà de la transmissió de continguts, i vas identificant, mètodes i estratègies, actituds i competències que fan de la pràctica diària un nou escenari d'aprenentatge.

A nivell de continguts és on per a mi hi ha el punt més feble de la llicenciatura. Si bé, trobem assignatures molt interessants, que són ben ubicades, i identifiquen el rol del pedagog en l'àmbit laboral, n'hi ha d'altres, que la falta d'ubicació de la figura del pedagog, la falta d'ubicació de l'assignatura i en alguns casos una exposició fluixa a l'aula i dels continguts, fan de la llicenciatura que estigui desnivellada en la qualitat del conjunt de la llicenciatura.

En general, estic satisfet d'haver cursat la llicenciatura de pedagogia, el bon ambient i la bona sintonia així ho han fet. A nivell formatiu crec que la valoració més important la realitzaré al llarg dels anys, doncs com he començat dient al principi, surto sent un conductor novell a la carretera.

## 8. BIBLIOGRAFIA

### Bibliografia

Ayuste, A., Casamitjana, M., Ferrer, M., Formariz, A., Massot, M., (2008). La formació bàsica de persones adultes entre la percepció social i la imaginació creativa. El repte d'una poètica de la igualtat cultural adulta. *Institut de Ciències de l'Educació*.

Coombs, P. (1985). *La crisis mundial de la educación: perspectivas actuales*. Ed. Santillana. Madrid.

Flecha, J.R., López, F., Saco, R., (1988). *Dos siglos de educación de adultos. De las sociedades de Amigos del País a los modelos actuales*. Ed. El roure. Barcelona.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI de España. Madrid.

Freire, P. (2004). *Pedagogia de l'esperança*. Ed. Crec. Xàtiva.

Garcia, J. (1991). *La educación básica de adultos*. Ed. CEAC. Barcelona

Martínez, M. (1986). *Inteligencia y educación*. Ed. PPU. Barcelona.

Medina, O. (1997). *Modelos de Educación de Personas Adultas*. Ed. Roure. Esplugues de Llobregat (Barcelona).

Parra, S. (2007). *L'Escola d'adults de Salt: una mirada apassionada*. CCG Edicions. Girona.

Romans, M., Viladot, G. (1998). *La educación de las personas adultas. Como optimizar la práctica diaria*. Ed. Paidós. Barcelona.

Sanvisens, A. (1984). *Introducción a la pedagogía*. Ed. Barcanova. Barcelona.

Trilla, Jaume (1985) la educación fuera de la escuela. Enseñanza a distancia, por correspondencia, por ordenador, radio, video y otros medios no formales. Ed. Paideia. Barcelona

Trila, J. (1985). *Ensayos sobre la escuela*. Ed. Leartes. Barcelona.

Trila, J. (1993). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Ed. Ariel. Barcelona.

UNESCO (1985). *Quarta Conferència Internacional d'Educació d'Adults. El desenvolupament de l'Educació d'Adults. Aspectes i tendències*, Unesco, París.

Escola d'adults de salt. (2006) 30 anys al servei del poble. Ed. CFA les bernardes/Escola d'adultes de Salt.

Associació per a l'Educació de Persones Adultes(2005). Papers d'educació de persones adultes, 49. Educació permanent i ciutadania.

Associació per a l'Educació de Persones Adultes(2006). Papers d'educació de persones adultes, 50. L'Educació de Persones Adultes a Catalunya. Perspectives i propostes.

Associació per a l'Educació de Persones Adultes(2006). Papers d'educació de persones adultes, 51-52. Educació de persones Adultes. Una visió internacional.

## **CONTRAPORTADA**

Aquest treball planteja quin és el paper que l'educació de persones adultes té actualment en la nostra societat. S'analitza el camp de l'educació de persones adultes com a etapa o sistema educatiu propi i com una pràctica educativa diferencial.

Al final es fa una proposta de quines són aquelles característiques que hauria de tenir un nou model d'educació d'adults des d'una perspectiva socioeducativa i quines serien les funcions del pedagog en aquest nou model d'educació d'adults.

### **Descriptors**

Educació d'adults, Educació comunitària, Desenvolupament comunitari, Formació d'adults, Pedagogia Social.