

LA FORMACIÓ DE PERSONES
ADULTES EN EL MARC DEL SISTEMA
EDUCATIU:

DE LA TEORIA PEDAGÒGICA A LA PRÀCTICA
EDUCATIVA

TREBALL DE PRÀCTICUM

TUTOR: Ramon Cortada

ALUMNA: Laia Xifra Cufí

CINQUÈ CURS

PEDAGOGIA

JUNY, 2006

ANY ACADÈMIC 2005-2006

Me preocupa la distancia creciente entre la práctica educativa y el ejercicio de la curiosidad epistemológica. Temo que la curiosidad lograda por una práctica educativa reducida a pura técnica sea una curiosidad castrada que no sobrepasa una posición cientifista ante el mundo.

Es esto lo que se encuentra en el meollo del discurso “pragmático” sobre la educación. La utopía de la solidaridad cede su lugar al entrenamiento técnico dirigido para la supervivencia en un mundo sin sueños, “que ya crearon demasiados problemas”... En este caso, lo que interesa es entrenar a los educandos para que se desenvuelvan bien..

Entrenarlos y no formarlos, para que se adapten sin protestar. Los que protestan, están agitando, sublevando, deforman la verdad, desasosiegan y se alzan contra el orden, contra el silencio necesario para quien produce.

(Freire; 2002: 110)

Introducció.....5**Emmarcament teòric i conceptual****1. El paper del pedagog.....7****2. Supòsits teòrics**

2.1. El rol de l'educació en el segle XXI: quina educació per a quina societat	9
2.1.1. Globalització i individualització: dos fenòmens paradoxals dins el marc del nou capitalisme.	10
2.1.2. Postmodernitat o II modernitat: implicacions epistemològiques i la seva traducció en el camp de l'ètica, el medioambient i l'educació	14
2.1.3. Seguretat o llibertat? Neutralitat o bel·ligerància?.....	16
2.1.4. L'escola, una institució condemnada a desaparèixer? Quina és la seva funció en l'època actual?.....	19
2.1.5. Formació general o especialització prematura?	25
2.1.6. Un nou currículum per a una nova societat: interculturalitat, humanisme i noves tecnologies	27
2.1.7. La formació del professorat inicial i permanent: noves exigències	30
2.1.8. La qualitat educativa i la seva avaluació	33
2.1.9. Un apunt més psicològic: com planifiquen les persones/ com interioritzen el propi fracàs.....	34
2.2. L'educació d'adults: conceptualització, potencialitats i problemàtiques.....	36
2.2.1. El punt de vista internacional: l'educació permanent	37
2.2.2. L'educació d'adults al nostre país: una formació de competències bàsiques	41
2.2.3. Paulo Freire: teoria i praxis sobre l'educació de persones adultes	48

L'escola d'adults de Salt. Les Bernardes**3. El marc local: anàlisi de necessitats i problemàtica del context i col·lectius atesos**

3.1. Contextualització del poble de Salt.	
3.1.1. Enquadernament general.....	49
3.1.2. Institucions, serveis educatius/ culturals i associacions.....	56
3.2. Projecte educatiu de l'escola d'adults de Salt: CFA Les Bernardes	57

4. El marc metodològic

4.1. Paradigma socio-crític i la metodologia qualitativa. Potencialitats i limitacions de la metodologia	60
4.2. Planificació de la investigació: hipòtesis, finalitat de la investigació, formulació del problema, definició de la mostra	61
4.3. Estratègies i instruments de la recerca	64
4.5. Anàlisi crítica: conclusions obtingudes en la investigació.....	68

5. La programació didàctica

5.1. Objectius generals de la proposta.....	81
5.2. Orientacions metodològiques concretes.....	82
5.3. Activitats (en relació als mòduls comuns)	
5.3.1. Llegir per.....	84
5.3.2. Lectura de la imatge	120
5.5. Avaluació	130
5.6. L'ensenyament de la llengua anglesa dins el marc del projecte	137

Conclusions finals.....	140
--------------------------------	------------

Bibliografia	143
---------------------------	------------

Annexos

a) Buidatge dels qüestionaris	147
b) Recull de la normativa vigent en relació a l'educació d'adults	172
c) Breu síntesi de la Cinquena Conferència Internacional sobre l'educació d'adults: Hamburg.....	189
d) Dades Indecat	191
e) Estadístiques sobre el nombre d'habitants	195

Introducció.

El present projecte, que parteix de les pràctiques realitzades al centre d'adults de Salt les Bernardes, té el propòsit d'elaborar una proposta didàctica dins l'àmbit de comunicació del Graduat en Educació secundària (GES), a partir d'una investigació coherent entre els supòsits teòrics i les necessitats que planteja la pròpia pràctica dins el context particular del centre. Davant del present divorci entre la recerca científica i la pràctica educativa, reclamem la necessitat de contextualitzar els problemes quotidians en un marc epistemològic més ampli, que permeti als professionals de l'educació reflexionar en referència a dues qüestions bàsiques: Per quin model de persona estem educant? Com haurà de ser la societat en la què aquesta persona s'inscriu?

Determinat el problema principal de la nostra recerca: demostrar des de la pedagogia que la investigació teòrica i la pràctica educativa són dos eixos vertebradors d'una mateixa realitat, concretaríem tres objectius específics de la mateixa:

- Sintetitzar informació procedent de diverses fonts actuals de la recerca pedagògica en un discurs crític, concís i el més íntegre possible (de l'educació en general i de la formació d'adults en particular).
- Recopilar informació vàlida en relació al context mitjançant diverses tècniques de investigació.
- Oferir recursos didàctics (a tall d'exemple) en referència als mòduls comuns dins l'àmbit de comunicació del GES, que s'adeqüin a les necessitats del context global i local i ajudin al professorat a reflexionar sobre la seva pràctica pedagògica.

El treball s'estructura en dues parts diferenciades, tanmateix, estretament vinculades entre si. D'una banda, el primer bloc ens permetrà emmarcar la situació actual en la què es troba la societat i l'educació d'adults. D'altra banda, el segon bloc recollirà la investigació duta a terme en la institució mitjançant dades estadístiques, qüestionaris, categories d'observació i documents del centre i

l'elaboració d'una programació didàctica dins l'àrea de comunicació coherent amb la teoria pedagògica i la investigació etnogràfica.

En l'apartat de conclusions s'intentarà justificar la coherència entre les diverses parts del document, juntament amb la seva síntesi i valoració, tombant al voltant dels dos eixos centrals (la teoria i la pràctica), amb l'objectiu posterior de recollir una sèrie de propostes, recomanacions i futures línies de recerca i investigació.

Pel que fa a les referències bibliogràfiques s'ha tingut en compte la normativa de la American Psychological Association (APA). Finalment, l'apèndix documental conté el buidatge dels qüestionaris, una breu síntesi de la normativa en relació a l'educació d'adults i les dades de l'Idescat (Institut d'Estadística de Catalunya), emprades per la descripció i anàlisi del municipi.

Els principals criteris per jutjar la situació actual, des de la teoria pedagògica fins a la pràctica educativa (i la seva complexa realitat), es basen en la tradició de la pedagogia activa, crítica i socialment compromesa. D'aquesta manera, al llarg del treball la perspectiva crítica predominarà per sobre de la perspectiva merament descriptiva, tant en la selecció com en la interpretació (valorativa) de la informació.

Abans de presentar el marc teòric que fonamentarà la programació pràctica posterior, caldrà definir de manera explícita els límits de la recerca. En primer lloc, la quantitat de informació i aspectes tractats en el treball ha dificultat la possibilitat d'aprofundir en la complexitat de cada fenomen en particular.

En segon lloc, les investigacions i aportacions bibliogràfiques en relació a l'educació d'adults són en la majoria de casos insuficients i desvinculades d'un discurs pedagògic complet i coherent, a causa d'un auge social per l'educació d'adults més aviat recent en el nostre país.

En tercer lloc, els mateixos itineraris formatius del professorat per ensenyar als nivells superiors del sistema educatiu prioritzen la formació científica de la pedagògica i metodològica. D'aquí, doncs, se'n pot extreure la incoherència que actualment existeix entre el discurs pedagògic i la realitat educativa.

Emmarcament teòric i conceptual

1. El paper del pedagog en l'educació d'adults.

Hem estructurat el rol del pedagog en l'educació d'adults com a punt de partida de l'emmarcament tèorico-conceptual ja que aquest apartat justificaria tot el cos del treball. Tot i que el pedagog pot abordar diversos camps i actuar en múltiples direccions, en essència parlaríem d'un professional capaç d'integrar de manera creativa la teoria pedagògica elaborada fins al moment a les necessitats i exigències que planteja la pràctica educativa. La pedagogia no només té una dimensió descriptiva i explicativa, sinó que sobretot, sense abandonar la seva complexitat epistemològica com a ciència, hauria d'incitar la reflexió i intervenir adequadament davant els problemes plantejats per la pròpia pràctica educativa.

En conseqüència, el pedagog, a banda d'uns fonaments teòrics bàsics en diversos camps i disciplines, hauria d'estar armat d'una doble capacitat: a) una capacitat de millora continua que condueixi a la recerca, la lectura, la formació permanent i a l'imparable procés de qüestionament i reformulació de la pròpia tasca; b) una capacitat de comunicació (empatia i assertivitat) que ens permeti escoltar l'altre, no jutjar-lo i comprendre'l, amb la finalitat d'enfocar l'acció pedagògica d'assessorament adequada a les necessitats de la persona o del context.

En termes generals, la complexitat en definir el rol del pedagog rau en la diversitat d'àmbits en què aquest pot ubicar-se i especialment, en el fet que els àmbits d'intervenció del pedagog no són exclusius per aquesta figura, sinó que diferents professionals realitzen les seves intervencions de forma interdisciplinària: psicopedagogs, psicòlegs, educadors/ treballadors socials o mestres. En el procés de construcció d'un futur Espai Europeu d'Educació Superior serà imprescindible definir el perfil formatiu de les diverses titulacions i professions relacionades amb l'educació (mitjançant el Sistema Nacional de Qualificacions del 2002).

El fet d'estar immersos en la construcció d'aquest Espai Europeu d'Educació Superior contribuirà que la llicenciatura de Pedagogia (de segon cicle aquí a Girona) sigui considerada probablement com a titulació de grau, amb la qual cosa

caldrà delimitar en urgència el perfil del pedagog amb una sèrie de competències específiques (adaptat a la nova realitat europea), que el diferenciessin de la resta d'orientacions formatives i perfils professionals. A més a més, aquest nou model formatiu, que ja no acollirà a diplomats ni professionals en actiu, sinó estudiants pels quals pedagogia esdevindrà la seva única titulació, farà necessària una futura reestructuració dels plans d'estudis.

El nou model formatiu haurà d'estar vinculat a un bagatge pedagògic ampli i integrador i a una inserció laboral professionalitzant, que afavoreixi un vincle més intens entre la teoria i les organitzacions educatives on s'hi realitzen les pràctiques. De totes maneres, caldrà subratllar el caràcter participatiu i crític dels estudis, el fet que gran part del professorat de l'actual llicenciatura estigui treballant en actiu dins la disciplina que imparteix i/o tingui una gran experiència professional que l'avalua i la intenció d'obrir nous àmbits de treball, a pesar del desconeixement d'aquest perfil professional dins molts d'aquests àmbits i d'un marc legal que li ofereix un reconeixement limitat dins uns camps molt específics.

Les funcions i tasques d'un pedagog/a en el marc d'una escola d'adults podrien concretar-se en les següents: a) propiciar una major coherència i continuïtat entre les diferents ofertes formatives del centre; b) acreditar les competències i qualificacions dels participants en la seva matriculació al centre i orientar-los en les trajectòries formatives i professionals que més s'ajustin a les seves necessitats i competències; c) assessorar els diversos professionals en les problemàtiques detectades a la pràctica; d) actuar de vincle entre l'entorn i la institució; e) promoure en l'organització dinàmiques participatives i democràtiques.

No obstant la importància d'aquest rol professional com a formació rebuda i com a possibles aplicacions en el camp de la pràctica, en l'actualitat no es contempla legalment la possibilitat de incloure un/a pedagog/a dins l'àmbit formal de l'educació d'adults. Tot i que alguns dels professionals encarregats de la gestió i/o de l'atenció als usuaris en aquests centres disposen d'aquesta titulació i es plantegen la pròpia pràctica educativa des de la reflexió pedagògica, reivindicaríem la urgència de reconèixer aquest perfil professional dins l'àmbit en què estem immersos amb tot el que això suposaria.

2. Supòsits teòrics

En el següent apartat es recolliran les diverses aportacions i fonts documentals recents, fent referència als nous reptes i problemàtiques que la societat actual plantejarà a l'educació del segle XXI. Els canvis tecnològics, socials i econòmics transcorreguts en les últimes dècades, juntament amb la crisi educativa recent d'anteriors marcs de referència com ara l'escola, situen el món educatiu en una posició crítica de reconstrucció en relació a la seva filosofia, finalitat i model de persona i societat cap el que s'hauria de tendir.

En aquest context, on les trajectòries formatives dels subjectes transcendiran més enllà del marc escolar i d'un període instructiu inicial, l'educació d'adults, adaptada a les particularitats que la caracteritzen, tendirà a recuperar el seu protagonisme i reconeixement.

2.1. El rol de l'educació en el segle XXI: quina educació per a quina societat?

A partir de la II meitat del segle XX s'ha qüestionat l'eficàcia i la viabilitat de l'aparell escolar per donar resposta als nous canvis que han tingut lloc a les esferes productiva, social i familiar, a les noves demandes del desenvolupament social i econòmic, a l'increment de les desigualtats educatives entre els diferents grups socials i al consegüent desajustament entre els resultats obtinguts i els recursos invertits. La constatació d'aquesta crisi va acompanyada a una sèrie de propostes, entre elles, la desformalització de l'educació i la necessitat de contemplar el fet educatiu com un procés de formació i aprenentatge al llarg de la vida que traspasa l'esfera escolar.

Després d'uns anys de democràcia tumultuosos i canviants en matèria educativa serà imprescindible consensuar un pacte polític, descentralitzat i col·legiat (una llei orgànica única reguladora del sistema educatiu a llarg termini), que reculli uns principis bàsics inqüestionables, adaptats al nou escenari polític i social.

2.1.1. Globalització i individualització: dos fenòmens paradoxals dins el marc del nou capitalisme

Processos de globalització, descentralització i individualització tenen lloc simultàniament. Per una banda, les actuals tecnologies de la informació i la comunicació esdevenen les principals agències de socialització i de creació de problemàtiques, d'opinions i de respostes, articulant economies, organitzacions i individus mitjançant complexos fluxos i xarxes estructurals en un procés de mundialització cultural i econòmic únic. La persona, membre d'una societat capaç d'accedir a qualsevol espai de l'univers, és alienat del seu medi proper i tancat en ell mateix (amb la conseqüent pèrdua de la pròpia identitat individual i comunitària).

Els processos de selecció de informació per part dels mitjans de comunicació i difusió responen més a interessos econòmics i competitius que a criteris seriosos de proximitat i rellevància de la informació. En la societat de l'espectacle predomina la ignorància per excés de informació. En cas que d'optar per comunicar de manera directa i evocativa les causes socials i donar veu a certs col·lectius globalment exclosos, aquesta informació haurà de combatre amb l'oferta existent. Tot aquell coneixement no absorbit per les grans xarxes telemàtiques i televisives ha deixat d'existir, amb la qual cosa els aspectes més socials, que no produeixen directament beneficis productius, no pertanyen a l'espai d'influència mediàtic i han quedat relegats a l'oblit.¹

Per altra banda, a les societats industrials hi havia una clara diferenciació entre producció i consum i, a més, el consum (la demanda) depenia clarament de la producció (l'oferta). Actualment, en canvi, els mercats tendeixen a diversificar

¹ ROVIRA, B (2006). *Àfrica. Cosas que no pasan tan lejos*, RBA Libros, 28. Segons l'autor, el repte recau en plantejar la informació de manera evocativa (no sensacionalista) que ajudi al receptor a comprometre's amb la realitat que té al davant (entenent i compartint els seus processos i significats). "Però em dono compte que la nostra cultura viu tant allunyada de la idea de la mort pròpia i se'ns presenta tan natural la mort dels demés —<<els altres>>— (...) potser, tot això té alguna cosa a veure amb el sentiment que presideix la nostra relació amb Àfrica, el sentiment no admès de què és preferible ignorar el que no podem suportar; ignorar-lo també perquè, de saber-ho, no podríem suportar-nos a nosaltres mateixos".

l'oferta i individualitzar la demanda, de tal manera que la producció queda supeditada al consum i també apareix difuminada l'anterior separació entre producció i consum (possibilitant que el consumidor també pugui participar en la producció del producte). La difusió entre la producció i el consum aplicada en el món de l'oci, la cultura i l'educació, significarà que els espais teòricament d'oci també poden esdevenir productius i que la cultura/ l'educació és simultàniament consum i força productiva. D'aquesta manera, hi ha el perill que l'educació esdevingui un valor de mercat.²

No obstant això, aquesta aparent llibertat d'elecció dels consumidors/es no desenvoluparà el discerniment sense uns marcs de referència a partir dels quals expressar posteriorment la demanda i podria donar la sensació com si s'estés imposant una mena de pensament únic acrític. Tanmateix, en un moment en què tot el planeta està intercomunicat i que tenim accés a diferents cultures i punts de vista el mateix poder polític i mediàtic tendeix a propagar l'existència d'un pensament únic amb l'objectiu que els ciutadans/es s'acomodin de forma natural als valors majoritaris existents en el mercat i que tota dissidència esdevingui insubstancial.³

² ARENDT, H (1993): *La condició humana*, Edicions Paidós, 199-276. Des del punt de vista d'Arendt, la única qualitat distintiva que permetrà a l'espècie humana desenvolupar-se com a col·lectiu singular serà precisament la seva capacitat pel discurs i l'acció (la contemplació, la narració o relats, l'estètica, la creació...) amb la seva conseqüent irreversibilitat, multiplicitat i inseguretat. No obstant això, en l'actualitat l'educació, en comptes de concebre's des de l'acció i el discurs, s'entén com a treball, és a dir, com un procés de fabricació reproductible, sistemàtic, mesurable, avaluable, sense novetat ni imprevistos. A més a més, hi ha la tendència d'extrapolar aquest esquema del treball en totes les facetes de la nostra existència, la vida familiar o l'oci i, des d'aquest plantejament, el temps de lleure deixa de ser lliure per esdevenir simultàniament producció i consum.

³ TERRICABRAS, J. M (2002). *I a tu, què t'importa? Els valors, la tria personal i l'interès col·lectiu*, La Campana, 91. Segons Terricabres sempre que hi hagi subjectes compromesos i crítics (capaços de pensar pel seu compte) no n'hi haurà de pensament únic i, en aquest sentit, tampoc podem al·legar que les idees i els valors hagin entrat en crisi: "ara que l'intercanvi en la diversitat és més possible que mai, es vol fer creure en l'existència d'un pensament únic".

A la mesura que ho aconsegueix es pot veure que en el camp polític i econòmic no hi ha una alternativa (o reorganització) sòlida al capitalisme, ni a la globalització neoliberal.⁴ En l'elaboració dels mateixos drets humans (1948) s'ha adoptat un punt de vista socio-cultural característic del món occidental. Per exemple, el dret a la propietat (article 17) i el dret a la intimitat i a la vida privada (article 12) fan referència a la privacitat, individualisme i intimitat del món occidental capitalista (com a únic règim econòmic possible) i per tant, aquelles cultures amb un fort arrelament a la comunitat i amb un esperit de cooperació i solidaritat no queden contemplades en aquestes línies.

De la mateixa manera, en el nou capitalisme els subjectes ja no estan obligats a conviure en comunitat per contribuir de manera productiva en les societats, sinó que el fet de viure junts respondrà a una necessitat ètica d'adherir-se en el marc d'un projecte polític inclusiu.⁵ A més a més, les relacions d'interdependència a escala mundial no promouen llaços de solidaritat, ni un intercanvi just entre cultures, sinó una situació planetària asimètrica, estats enters exclosos de l'ordre global i unes migracions en situacions extremes. La població d'acollida haurà de plantejar-se una acció social i educativa davant els patrons culturals dels

⁴ TORRES, J (2006): *La desmotivación del profesorado*, Morata, 21. Después de la caiguda del mur de Berlín, “semblava que ens quedàvem orfes de ideologies compromeses amb la justícia social i la democràcia”.

⁵ TORRES, J (2006): *La desmotivación del profesorado*, Morata, 34. “Néstor García Canclini (2001) opta per destacar l'expressió cultures híbrides. Entre les característiques del present estaria el que les persones no posseeixen identitats fixes, viscudes de manera essencialista. En moments de gran mobilitat, de migracions de facilitat de les comunicacions, de desterritorialització, de mitjans de comunicació planetaris, de disseminació de productes simbòlics i sabers a través de grans reds electròniques i telemàtiques, les persones acaben identificant-se amb múltiples pertinències, assumint identitats múltiples (...) en condicions socials i econòmiques molt dispars”. També a TEDESCO, J. C. “Educació i ciutadania paritària”. A IBERNÓN, F (2002): *Cinc ciutadanes per a una nova educació*, Graó, 52. “En el nou capitalisme, en cavi, els nivells de solidaritat orgànica disminueixen i per viure junts caldrà *voler* viure junts, caldrà adherir-se a un projecte necessàriament polític que es proposi aconseguir la inclusió dels exclosos, que es proposi garantir igualtat d'oportunitats a tothom, perquè ens resulta èticament necessari”.

nouvinguts: l'assimilació (etnocentrisme), el respecte a la pròpia identitat cultural (pluriculturalisme) o el diàleg lliure entre cultures (interculturalitat).

Ans el contrari, s'estan imposant desigualtats asimètriques en ambients socials i zones diverses del planeta a dos grans nivells. Des d'una perspectiva global, la majoria de nacions han quedat excloses del nou ordre econòmic internacional, estan escassament representades dins les institucions internacionals i són víctimes d'un comerç injust: balança comercial negativa entre les exportacions i les importacions, devaluació de la moneda i un deute extern irremeiablement en augment. A més a més, se'ls priva de l'accés i participació en els mitjans de comunicació i la informació apareixerà fàcilment manipulada en mans d'aquells/es que ocupen quotes de poder i rebuda de forma poc crítica pels seus receptors no alfabetitzats en els mitjans.

A escala local, aquesta polarització (societat dual/ societat dels dos terços) acaba generant, sobretot a les grans ciutats, importants bosses de pobresa anomenades quart món, producte de l'atur estructural i d'una forta exclusió social. En funció de l'accés al circuit de les noves tecnologies i de la seva producció cultural i explotació creativa, el mercat laboral apareix inexorablement segmentat en dues grans esferes productives: el sector tecnològicament més avançat, que empra poc personal i pot oferir salaris força elevats i el sector de serveis, on s'ubica gairebé la totalitat de la força laboral i conseqüentment, concentra els salaris menys generosos.

Paral·lelament a aquest procés de globalització exercit pels poders extraterritorials, s'han iniciat processos de descentralització de poder cap a les competències autonòmiques, corporacions locals i teixit associatiu de la societat civil. Paradoxalment, hi ha una voluntat creixent dels estats per reforçar les polítiques econòmiques nacionals i controlar els resultats del seu sistema educatiu.

Al mateix temps, caldrà qüestionar-se si l'estat del benestar hauria de ponderar-se en termes liberals de provisió de mínims ⁶ o, si pel contrari, hauria de permetre

⁶ MAJOR, J “ Ciutadania social”. A IBERNÓN, F (2002): *Cinc ciutadanes per a una nova educació*, Graó, 38. Segons l'autor un sistema social totalment igualitari no seria viable i en

que els seus conciutadans es desenvolupin en igualtat d'oportunitats dins les trajectòries educatives i professionals escollides (en un estat del benestar més social-demòcrata, com els països nòrdics, que corporativista o liberal com els EUA). El fet de decantar-nos per la segona alternativa significarà, en primer lloc, analitzar les causes i conseqüències dels fenòmens socials i estructurals desigualtaris i, en segon lloc, dissenyar mecanismes perquè les persones excloses es puguin reincorporar fàcilment dins el sistema productiu i social de la comunitat.

2.1.2. Postmodernitat o II modernitat: implicacions epistemològiques i la seva traducció en el camp de l'ètica, el medioambient i l'educació.

La situació de crisi política, social, econòmica i moral que persisteix durant les últimes dècades en les societats occidentals s'ha puntualitzat pels experts com a postmodernitat (Lyotard) o segona modernitat (Habermas i Vattimo) en funció de la percepció de ruptura o continuïtat envers l'època anterior: la Modernitat. Segons el punt de vista adoptat, aquesta etapa pot caracteritzar-se pel desencís o per la radicalització de la raó, per la pèrdua de valors⁷ o la transvaloració (un canvi de valors), per la desconfiança en relació als metarelats (el nihilisme) o per l'acceptació d'unes evidències i uns ideals emancipadors irrenunciabls.

conseqüència, l'estat hauria de garantir “un nivell mínim de recursos que impediran la seva exclusió total”, és a dir, col·locar “una xarxa que impedeix el cop fatal contra terra”.

⁷ TERRICABRAS, J. M (2002). *I a tu, què t'importa? Els valors, la tria personal i l'interès col·lectiu*, La Campana, 67. Actualment, des d'alguns sectors de la societat s'atesta que s'està vivint una crisi en el camp dels valors, en un sentit negatiu i radical en les seves conseqüències. Tanmateix, “en una societat plural i democràtica, el que ha de resultar estrany de debò no és que hi hagi crisi de valors, sinó precisament que no n'hi hagi, que els valors no es repensin i no es revisin, o que els canvis provoquin sobretot sorpresa o por”. Des del seu punt de vista, d'una banda la paraula crisi es concep com un procés de revisió i de canvi en el seu sentit etimològic i d'altra banda, tampoc es podria parlar d'absència de valors, ja que senzillament s'estan redefinint els valors sociològicament vàlids, amb resultats positius i negatius depenent de la lectura que se'n faci.

En el marc d'aquest enfrontament dialèctic es promouria una mirada crítica al fet educatiu tal com se'ns presenta a les societats actuals (occidentals). Quin és el rol que jugarà l'educació en la nova societat, com a inici d'una nova etapa o com a radicalització màxim del projecte de la il·lustració? Si partim de la premissa que l'educació no és neutra, sinó tenyida d'uns valors morals inqüestionables, seria possible focalitzar la nostra acció formativa dins el marc d'un nihilisme i relativisme absolut (la postmodernitat) o haurem de partir de la raó intersubjectiva i de la comunicació de Habermas, Vattimo o Dussel? Si és així, quins principis inqüestionables o evidències serem capaços de transmetre?

D'una banda, en les últimes dècades s'ha despertat la consciència ecològica de persones i col·lectius, així com la necessitat de declarar uns drets humans èticament inqüestionables. Així doncs, ha sorgit una societat civil, que mitjançant el tercer sector i les ONGs, reclamarà la justícia social i d'una globalització pluridimensional, animant els estats a realitzar les obligacions que els pertoquen davant la comunitat internacional. D'altra banda, està emergint simultàniament un model de ciutadania amb una ètica plural i dèbil, més partidària de l'estètica i el "tenir" que de l'essència i el contingut, de la privacitat i l'individualisme que d'un compromís comunitari ferm i, especialment, mancada de sentit històric i de plans de futur, que projectin els esforços esmerçats en el present.

De la mateixa manera, només podrem respondre a la crisi ambiental, com a fenomen innegablement articulat a la pobresa, la violència i les migracions, des d'una consciència planetària i històrica (complexa i global), que es plantegi les greus conseqüències de la mundialització econòmica i el nou concepte de desenvolupament i progrés que s'està imposant.⁸

⁸ MORIN, E (2002): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Paidós Ibérica, 30. Morin proposa un desenvolupament de totes les nacions, autònom i sostenible, "que no sigui només material sinó també intel·lectual, afectiu i moral" i unes polítiques interestatals que uneixin la comunitat mundial sota uns interessos comuns. També a DELORS, J (1996): *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*, Mediterrània, 59-72. En el capítol del llibre esmentat, Delors exposa que, tot i que la formació permanent va ser inicialment creada sota criteris i finalitats econòmics, posteriorment ha sorgit un concepte de desenvolupament amb "un significat més ampli que va més enllà de l'ordre econòmic i considera també la dimensió ètica, cultural i ecològica".

No obstant això, caldrà qüestionar-nos si els efectes irreversibles en la relació entre l'ésser humà i la naturalesa podran ser eficientment plantejats en un moment en què el coneixement i l'organització social ens permetria viure en un món purament social. La matèria prima en el nou capitalisme és el coneixement en comptes dels béns materials del capitalisme industrial; quedant la naturalesa artificialment construïda com una forma cultural.

El nou ordre global incideix en tots els nivells de la societat, amb unes característiques complexes i paradoxals com les ciutades. Així i tot, es tendeix a propagar que les noves generacions pertanyen a una cultura postmoderna (basada en el culte del cos, la cultura de la imatge, el nihilisme, la manca d'esforç i en "l'absència" de valors), que s'anteposa fervorosament a la dels adults hereus de la Modernitat. Per altra banda, l'etapa adulta no ha estat objecte d'un anàlisi profund en relació a la seva problemàtica i característiques⁹. D'aquesta manera, quan el subjecte del procés educatiu es una persona adulta, en la formació del professorat només es valora el coneixement de la matèria en comptes de la preparació docent per ensenyar-la.¹⁰

2.1.3. Seguretat o llibertat? Neutralitat o bel·ligerància?

En l'època actual l'ésser humà malda per reivindicar la màxima expressió de seguretat i llibertat, sense plantejar-se el significat i paradoxa entre ambdós fenòmens. Dins el marc de la llibertat, l'acció humana (insegura, múltiple i irreversible) és impossible de predir i, conseqüentment, l'individu ha d'assumir les últimes conseqüències dels seus actes mitjançant el compromís i la responsabilitat moral. Des del punt de vista de la seguretat, el ciutadà/na té la

⁹ CARDÚS, S (2000): *El desconcert de l'educació*, La campana, 194. "La mirada cap a l'educació sempre sol ser feta des de la perspectiva de l'adult. (...) Es tracta d'una visió unidireccional que invisibilitza l'adult com a possible portador de problemes en relació a la seva condició d'edat". (Cardús; 2000: 194).

¹⁰ CARBONELL, F; FORMARIZ, A; DARDER, P "La formació de mestres, professors i educadors". a CARBONELL, F (2000): *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*, Mediterrània, 82.

necessitat d'establir pautes segures en la continuïtat de les relacions humanes, que redueixin la llibertat d'acció i les seves sempre incertes conseqüències.

D'una banda, si hom s'entesta a defensar un retorn nostàlgic cap una Modernitat perfecte que mai va existir, on els infants encara eren innocents i els adults infal·libles, la realitat quedarà reduïda al pur raonament de la ment humana (a unes normes arbitràriament deliberades). Les societats, en comptes d'estar construïdes a partir de responsabilitats compartides, es trobaran en un marc simplificat de democràcia formal, on els drets individuals i la seguretat ciutadana prevaldran sobre els drets humans i les llibertats assolides al llarg de la història.¹¹

Una acció educativa entesa des d'aquest punt de vista comporta que les persones no aprenguin a prendre decisions, ni assumir responsabilitats, sinó a acatar ordres irreflexivament.¹² En el sistema capitalista actual, la llibertat ha quedat limitada a les relacions entre l'oferta i la demanda: llibertat per obrir negocis i llibertat d'elecció de béns de consum en el mercat. Anteposar la llibertat per la seguretat també significarà renunciar a cercar un cert sentit existencial per lliurar-se al benestar immediat de la cultura de l'espectacle.¹³

D'altra banda, si acceptem la present impossibilitat de delimitar de manera categòrica els continguts d'una ètica universal (l'absoluta seguretat), l'ésser humà esdevindrà lliure i autònom en la consecució de les pròpies accions (drets), al

¹¹ TORRES, J (2006): *La desmotivación del profesorado*, Morata, 24-25.

MAYER, M "Ciudadanos del barrio i del planeta". A IBERNÓN, F (2002): *Cinc ciutadanes per a una nova educació*, Graó, 87. "La principal dificultat de la ciutadania d'avui (...) és la de renunciar a la il·lusió de control i previsió pròpies del segle que tot just s'ha acabat, per acceptar, juntament amb els límits dels nostres coneixements, el possible risc que comporten totes les nostres accions, o no accions".

¹³ POSTMAN, N (1993): *Divertir-nos fins a morir*. Índex, 206. Tal i com ens suggereix Neil Postman el futur anticipat per Huxley "un món feliç" s'ha complert: a causa de distraccions tecnològiques estem sotmesos en una cultura de rialles i felicitat, més difícil de generar oposició que la tirania del més cruel dels dictadors. "El que afligia les persones d'un món feliç no era que estaven rient en comptes de pensar, sinó que ja no sabien de què reien ni per què havien deixat de pensar".

mateix temps que en serà responsable i haurà de tolerar la realització personal de la resta (deures).¹⁴ A efecte d'aquest relativisme ètic, la valoració d'un fet quedarà subjecte als diferents punts de vista, a les circumstàncies concretes (fruit d'un pensament estratègic i condicional) i, especialment, a la capacitat crítica de contrastar les pròpies idees amb les dels altres. Malgrat tot, la llibertat tampoc és pot concebre en termes absoluts, ja que som éssers condicionats, i aquesta haurà de coexistir amb els drets col·lectius i la igualtat d'oportunitats.¹⁵

Sota el pretext de reduir la capacitat de influència ideològica del professorat respecte als alumnes, s'ha tendit a neutralitzar i despolititzar l'educació. Informacions tenyides d'alt contingut moral apareixen relativitzades i fins i tot justificades en els discursos dels professionals, mitjans de comunicació i llibres de text¹⁶. No obstant això, qualsevol sistema d'ensenyament implica un compromís ètic.

En conseqüència, la principal missió de l'educador/a serà armar l'alumnat d'una teoria de coneixement i d'un pensament flexible i complex, que li permeti elaborar autònomament els seus propis judicis valoratius en contextos de presa de decisions i intercanvi d'opinions sota dos pilars bàsics: aprendre a ser i aprendre a

¹⁴ FREIRE, P (2002): *A la sombra de este árbol*, El Roure, 111. "La llibertat, sense la qual no podem ser, no es un do sinó una conquesta". Des de la seva òptica, la llibertat implica responsabilitat ètica i esforç.

¹⁵ MAJOR, J "Ciudadania social". A IBERNÓN, F (2002): *Cinc ciutadanes per a una nova educació*, Graó, 39. "La llibertat és bona quan les parts que s'enfronten es troben en unes circumstàncies de relativa igualtat". D'aquesta manera, aquest reconeix la necessitat d'un marc jurídic que reguli el liberalisme i les seves inevitables conseqüències (l'abús i l'explotació).

¹⁶ FREIRE, P (2002): *A la sombra de este árbol*, El Roure, 39. "Tota pràctica educativa que va més enllà, que evita la dicotomia *lectura del món/ lectura de la paraula/ lectura del text/ lectura del context*, perd l'aval de la pedagogia i es transforma en mera ideologia". Segons l'autor, una educació pseudo-natural, desproveïda de conflictes, somnis i utopia esdevé instrucció tècnica i adoctrinament. El rol de l'educador/a serà precisament transformar la curiositat ingènua de l'educand en crítica i acompanyar la lectura crítica de la paraula amb la lectura crítica del món.

viure junts.¹⁷ En funció de la situació concreta el professional assumirà postures de neutralitat o bel·ligerància estratègiques (no equivalents ni a la inhibició, ni a l'adoctrinament): a) el grau de conflictivitat social del tema i la tipologia de valors que entren en joc (consensuats, no compartits o contradictoris); b) la capacitat cognitiva i la implicació emocional de l'educand; c) el grau de compromís i responsabilitat de l'educador/a; d) la relació entre educador/a i educand; e) factors contextuals en relació al marc institucional.¹⁸

2.1.4. L'escola, una institució condemnada a desaparèixer? Quina és la seva funció en l'època actual?

El moment present és caracteritzat per una mena de crisi de difícil conceptualització i per una manca de consens polític. Això genera una important controvèrsia. Si bé l'educació ha esdevingut una necessitat social de primer ordre, com a porta d'accés al coneixement i per participar en la vida social i productiva de les societats, la raó de ser de l'escola ha estat darrerament qüestionada per dues postures oposades entre elles.¹⁹

¹⁷ FIBLA, P (1995): *Educació i valors. El patrimoni ètic de la modernitat*, Eumo, 96-102. No només s'ha d'indagar sobre la democràcia, sinó viure-la, ja que l'ètica és un saber pràctic. També a FREIRE, P (2002): *A la sombra de este árbol*, El Roure, 99. "(...) s'aprèn i s'ensenya democràcia fent la democràcia. Però és possible i necessari discutir la presència o absència de la pràctica democràtica, les raons de ser, per exemple, de la nostra inexperiència democràtica".

¹⁸ TRILLA, J i altres (2003): *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*, Ariel Educació. Des del seu punt de vista, és aconsellable que l'educador/a intervingui de forma estratègica sobre la forma i el procediment de la discussió i si es fa referència al contingut, haurà de presentar les qüestions socialment controvertides clarificant que no existeix un consens social generalitzat, evitar formular judicis de valors, fer explícita l'opció adoptada, deixar que els propis alumnes puguin qüestionar el rol assumit pel professional i enfrontar els participants en opcions oposades (és a dir fer d'advocat del diable).

¹⁹ LAVAL, C (2004): *La escuela no es una empresa*, Paidós Ibérica, 15. Des del seu punt de vista, l'escola ha estat qüestionada des d'una òptica clarament divergent: "desde les crítiques sociològiques i polítiques que mostraren la cara oculta de l'escola –selecció social i submissió de l'intel·lecte a l'ordre establert– fins les crítiques liberals que l'atacaren per al seva falta d'eficàcia en relació a l'atur i la innovació".

Des del món empresarial el sistema educatiu es concep recentment com un instrument poc rentable, incapaç de brindar unes credencials útils pel món laboral. En conseqüència, els empresaris acaben dissenyant les seves pròpies propostes formatives o contractant gent d'altres països i/o persones amb sobretitulació. Els estudiants tampoc són conscients de les sortides professionals en les seves titulacions i/o senten que s'han equivocat en l'elecció del possible itinerari formatiu i laboral posterior.

Des d'un sector oposat s'acusa l'aparell escolar de reproduir les desigualtats econòmiques, socials i culturals d'origen. Per evitar l'exclusió en les esferes educativa, social i productiva d'un sector de la població, l'administració educativa hauria de: a) possibilitar nivells creixents d'autonomia a les institucions escolars; b) distribuir el suport econòmic segons les necessitats i les zones d'atenció preferent que es dictaminessin; c) reforçar la coordinació del capital social en cada territori; d) universalitzar l'accés als nivells superiors de l'ensenyament; e) millorar la política de beques i d'ajudes compensatòries; f) promoure una formació qualitativa inicial i permanent de tot el professorat que permetés el desenvolupament professional, la innovació i la reflexió sobre la pròpia pràctica.²⁰

No obstant això, l'educació cada vegada més té una importància decisiva en el futur de les persones, ja que el mercat es considera un mecanisme eficient d'assignació de recursos i per tant, es demana un nivell de formació cada vegada més competitiu. A partir de la LOGSE (1990) s'ha allargat el tram d'educació obligatòria fins als 16 anys i d'aquesta manera, la titulació obligatòria mínima exigida serà el Graduat d'Educació Secundària. Això provoca que el 25% dels joves finalitzin l'educació obligatòria sense cap titulació/ acreditació, de la mateixa manera que les persones que es formaren quan la llei orgànica del 1970 estava vigent es trobaran amb una titulació mínima caducada, que ha perdut la seva antiga funció acreditativa pel mercat laboral.

²⁰ BONAL, X; ESSOMBA, M.A; FERRER, F (2004): *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes*, Mediterrània.

En els últims anys s'ha incrementat considerablement l'atur i els llocs de treball són en general més inestables i precaris. El mercat de treball ha contret un caire més dinàmic i complex, basat en la flexibilitat (capacitat d'adaptació a les noves demandes i necessitats), la desregularització de part del procés productiu i l'externalització. Es caracteritza per una forta competència entre les empreses, la predominança del sector serveis, la rotació dels treballadors, la reducció de llocs de treball, la necessitat d'aprendre i adaptar-se a les noves situacions incertes, l'automatització de les tasques més rutinàries i la conseqüent necessitat de (re)qualificar el personal en competències professionals i transversals.²¹

Actualment, més que les qualificacions i els diplomes fixos i immòbils acreditatius del futur status social de l'individu, ingressos i possibilitats d'atur (teories del capital humà i credencialista), el que adquirirà major rellevància serà la renovació permanent de les competències formatives i professionals.²²

En una societat on el coneixement avança en un ritme accelerat i on els mitjans tecnològics requereixen de mà d'obra especialitzada, les organitzacions actuals (ara descentralitzades i participatives) requereixen professionals, capaços de negociar cooperativament, de manipular l'excés de informació, de generar nou coneixement, i en definitiva, capaços d'afrontar amb creativitat, iniciativa, i adaptabilitat als reptes i canvis que contínuament tenen lloc en el seu interior.

²¹ DELORS, J (1996): *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*, Mediterrània, 61. Des del seu punt de vista, els nous canvis en la naturalesa del treball han provocat que el treball adquireixi un caire més immaterial, menys estable i més cognitiu en les exigències formatives de les persones. En conseqüència, "es tracta, més aviat, de formar per a la innovació de les persones capaces d'evolucionar, d'adaptar-se a un món en ràpida mutació i de controlar el canvi".

²² TORRES, J (2006): *La desmotivación del profesorado*, Morata, 27. "Es tracta de construir i reconstruir el capital humà imprescindible per les polítiques de treball (...). Estem, una vegada més, davant l'homo economicus, un ésser humà reduït a constituir un element més de la cadena productiva; una classe de mercaderia econòmica: es tracta d'instruir a treballadores i treballadors eficaços, flexibles, polivalents i fiels als intressos de qui els contracta".

A més a més, s'està fent ús del coneixement²³ com a motiu d'estratificació social: entre aquells/es posseïdors del coneixement i aquells/es considerats analfabets funcionals, aptes exclusivament per a les feines de baixa qualificació i exclosos de la participació en molts àmbits socials.²⁴ Una gran quantitat de llocs de treball no qualificats estan desapareixent i el nombre de personal dedicat a gestionar la informació va augmentant (exigint un nivell superior de competències i qualificacions).

En la societat actual es denuncien diferents tipus de problemàtiques (el consum, la pobresa o la destrucció del medi ambient, entre d'altres), però, en comptes de canviar polítiques i dinàmiques de caire més social, es traspassen les responsabilitats cap a l'escola²⁵. El sistema educatiu, tanmateix, no esdevindrà la

²³ MAJOR, J “Ciudadania social”. A IBERNÓN, F (2002): *Cinc ciutadanes per a una nova educació*, Graó, 35. En el nou capitalisme, el coneixement esdevé la principal mercaderia de intercanvi. “Aquesta perspectiva ens porta acceleradament de la societat industrial (...), a la societat de la informació, caracteritzada pel creixent paper de la utilització de informació i de coneixement com a recurs bàsic per al nostre treball i la preponderància de les activitats de serveis com a sistema de provisió i de distribució, en oposició a les tasques de fabricació de béns materials”.

²⁴ DELORS, J (1996): *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*, Mediterrània, 89. A mesura que es generalitza el desig d'aprendre, (...) creix el risc d'accentuació de la desigualtat, perquè la insuficiència o l'absència de formació inicial poden comprometre greument el seguiment de l'educació al llarg de la vida. Segons l'autor l'educació és un fenomen clarament acumulatiu en un món canviant que requereix constantment una actualització continuada de sabers. També a MAJOR, J “Ciudadania social”. A IBERNÓN, F (2002): “Cinc ciutadanes per a una nova educació”, Graó, 40. L'autor exposa que el coneixement, a part d'estar al servei del mercat laboral, hauria d'intentar donar una resposta alternativa als interessos de la col·lectivitat. “El progrés en el benestar social necessita el progrés econòmic, però no està clar que el progrés econòmic comporti sempre progrés social”.

²⁵ CARDÚS, S (2000): *El desconcert de l'educació*, La campana, 9-11. Des de la seva òptica, el recent auge social en la demanda d'educació dona per sobreentès que la formació humana (especialment l'escola i el professorat en darrer terme), com a buc expiatori de condicionaments de caire més estructural, serà la solució universal de tots els problemes. També a TORRES, J (2006): *La desmotivación del profesorado*, Morata, 98. “Vivim en un moment històric caracteritzat, a si mateix, per la existència d'un clima social i polític que responsabilitza únicament el sector docent

solució màgica d'un problema que està en mans dels diferents agents socials, dins del propi entorn en relació a les autèntiques circumstàncies socials i econòmiques.

En les últimes dècades alguns autors, entre ells Illich i Reimer, han proclamat de manera contundent la fi de l'escola, una institució que en el seu currículum ocult es dedica a transmetre els mites hereus de les societats modernes que han deixat de tenir sentit en l'època actual: la igualtat d'oportunitats, la llibertat, el progrés i l'eficàcia. Des del seu punt de vista, les escoles sentencien mestres i alumnes a una sèrie de condicionaments institucionals propis d'una societat tecnocràtica i capitalista (per exemple, les titulacions). Al seu torn, conceben l'aprenentatge com a quelcom més ampli que escolaritzar i l'educació com a procés que té lloc no només a l'escola, sinó en tots els àmbits de la vida social.²⁶

Paradoxalment, tot i que aquestes visions desmitifiquin l'hegemonia escolar al servei del sistema capitalista industrial, la nova pedagogia no directiva i els interessos utilitaristes de les empreses neoliberals col·laboren en una sèrie d'acords tàcits²⁷: a) en la construcció d'itineraris personalitzats; b) en l'adquisició de competències útils per al món laboral que en l'apropiació del saber i la cultura; c) en la forma de gestió dels espais i dels temps productius flexible i polivalent, vinculada a la capacitat de innovació i aplicació del coneixement. Així doncs, els discursos tecnocràtics i neoliberals apareixen com a neutres i legítims,

de la qualitat dels processos de ensenyança i aprenentatge que tenen lloc en els centres escolars de la red pública, i invisibilitza les obligacions de la resta de les Administracions de l'Estat i de les Comunitats Autònomes”.

²⁶ REIMER, F (1973): *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*, Barral editores, 61.

²⁷ La nova concepció d'educació més enllà del marc escolar, la caducitat del coneixement i els recents processos tecnològics han propiciat el protagonisme de l'aprenentatge (com a procés dialògic, continu i autodirigit d'apropiació subjectiva de competències, coneixements i pautes culturals) en detriment de l'ensenyament.

científicament justificats per camps de coneixement com la psicologia o la pedagogia²⁸.

Una sèrie d'organismes internacionals pro liberalisme, entre ells la Organització per la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE), el Fons Monetari Internacional (FMI), el Banc Mundial, la Organització Mundial del Comerç (OMC) i el Consell d'Europa²⁹, recomanen una educació privatitzada (eficaç i eficient), orientada a la demanda. Supeditada a les noves necessitats empresarials, l'educació serà avaluada en els seus rendiments, objectius operatius i competències mitjançant l'ús comparatiu de textos estandaritzats entre escoles i estats. Els centres educatius seran entitats independents, les famílies lliures en l'elecció i els recursos distribuïts en funció dels resultats obtinguts.

Aquesta realitat emergeix en les seves últimes conseqüències en la nova reforma educativa britànica, presentada al parlament a finals del 2005 sota el rerefons d'afavorir les classes mitjanes i fomentar la qualitat de l'educació. L'escola deixarà de ser una institució encarregada de la transmissió cultural, amb una tradició democràtica i plural, per convertir-se en una organització empresarial on prima la competitivitat i la segregació social i ètnica.³⁰ Sota la ideologia del mercat, l'educació es redueix a aquells aprenentatges que serà necessari realitzar per continuar en el mercat laboral i obtenir majors beneficis salarials i promocionals.

Si fins al moment la raó de ser de l'escola quedava totalment subordinada a la seva funció pragmàtica de preparació pel món laboral, actualment aquesta té l'oportunitat de legitimar-se en fins propis: el saber i la cultura. Tot i que

²⁸ Laval, C. (2004): *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*, Paidós Ibérica, 47-50.

²⁹ TORRES, J (2006): *La desmotivación del profesorado*, Morata, 27. També a Laval, C. (2004): *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*, Paidós Ibérica 15-29.

³⁰ ESSOMBA, M.A "Política educativa en el Reino Unido: el "mercado" de Blair". A *Cuadernos de Pedagogía*, nº 355, 2006, 80-84. Així doncs, s'ignora que les famílies més desafavorides en relació al capital econòmic, social i cultural no tindran lliure accés a totes les escoles, de la mateixa manera que tendiran a guiar-se per criteris de proximitat a la pròpia xarxa social més que en funció de la qualitat educativa (mancades de criteris i coneixements suficients per discernir).

l'educació té una dimensió eminentment socialitzadora/ conservadora, els agents educatius haurien de proporcionar eines emancipadores contra els determinismes culturals, socials i econòmics i afavorir que les noves generacions es qüestionin la validesa del patrimoni antropològic i sociològic heretat amb la posterior cerca d'alternatives.³¹

A més a més, l'educació en les societats actuals té un repte pendent: una acció educativa, no per la pràctica productiva (ni pel consum), sinó com a preparació pel gaudi de l'oci en el temps de lleure. En el present moment l'atur estructural es perllonga, la jornada laboral s'ha reduït i la jubilació anticipat, entre d'altres transformacions a nivell familiar i social. En conseqüència, s'urgeix un oci pel temps lliure promotor del desenvolupament individual i la participació social, que garanteixi tres condicions o principis bàsics en el seu transcurs: la llibertat/ responsabilitat o autonomia, la satisfacció intrínseca de la mateixa activitat (anomenada autotelisme) i la gratificació/ motivació personal en l'activitat.³²

2.1.5. Formació general o especialització prematura?

En una societat on l'accés a la informació s'ha incrementat considerablement i on l'educació s'ha democratitzat en les etapes inicials, el fracàs escolar s'ubica en unes xifres molt elevades (sobretot en el nostre país) i l'analfabetisme funcional és un tema polèmic, difícilment eradicable. Si bé és cert que mai en cap època de la

³¹ CARDÚS, S (2000): *El desconcert de l'educació*, La campana, 19. L'educació formal podria recuperar la seva funció de transmissió/ apropiació cultural en la seva "dimensió paradoxal, conservadora i revolucionària alhora, que més que educar en valors, ensenyi des de la llibertat a crear valors". En els contextos educatius, juntament amb la transmissió de la cultura socialment hegemònica, hi coexistiran fenòmens de contradicció i resistència, especialment si el professorat propicia un clima d'enfrontament dialèctic i de producció/ construcció autònoma del coneixement per part dels educands. També a GIMENO, S "La educación que queremos, la educación que tenemos". A IBERNÓN, F (1999): *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Graó, 43. "El que no es pot perdre és la seva funció il·lustradora (la de l'educació), a pesar que tinguin que comptar amb altres possibilitats i noves tecnologies de la informació".

³² TRILLA, J (1993): *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*, Anthropos, 59. "(...) l'activitat d'oci té la finalitat en si mateixa".

història l'ésser humà ha pogut accedir a quotes tan extenses de coneixement, contràriament la persona esdevé especialista d'un fragment reduït de la realitat, rep informacions descontextualitzades procedents de diverses fonts de informació i és incapaç de seleccionar i discernir aquest coneixement en un marc conceptual i holístic ampli. Si en un passat era suficient està alfabetitzat en la cultura escrita, recentment està apareixent un concepte d'alfabetització més complex: l'alfabetització funcional (relacionada amb l'aplicació del coneixement) i l'alfabetització digital (estretament vinculada als nous mitjans tecnològics).

A causa dels interessos de certs grups socials, el desenvolupament de les diverses ciències i als condicionaments històrics de la institució escolar, entre d'altres motius, la institució educativa tendeix a presentar el saber en àrees de contingut especialitzades i desproveït de vincles significatius, entre les distintes disciplines i entre la ciència i la realitat socio-econòmica present.

D'una banda, la divisió disciplinar permet un treball formatiu organitzat i sistemàtic, que manté el rigor, la lògica interna i els instruments conceptuals i tècnics de cada disciplina i comporta conèixer en profunditat un camp o problema. D'altra banda, una especialització prematura no permetrà la vertadera formació d'una actitud científica en les persones, reduirà l'aprenentatge a simples continguts instrumentals descontextualitzats, desvincularà els aprenentatges informals del saber científic escolar i impedirà que l'individu percebi les accions individuals/ locals com a conseqüències sumatòries responsables d'un desenvolupament global.³³

33 MORIN, E (2002): Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, Paidós Ibérica, 34. L'autor recomana una educació per l'era planetària que porti un coneixement complex, dialèctic i multidimensional, que parteixi de la lucidesa (com la consciència dels errors en el coneixement i de la pròpia incertesa). També a GIMENO, J (2005): La educación que aún es posible, Morata, 25. ¿Quin tipus humà estem formant quan un estudiant sap les regles per les que es combinen els elements químics si, a la vegada, no pot explicar les causes i conseqüències de la contaminació en el món de la guerra biològica? També a TEDESCO, J.C "Educació i ciutadania paritària". A IBERNÓN, F (2002): Cinc ciutadanes per a una nova educació, Graó, 56-57. "La formació bàsica i universal haurà de ser capaç de dotar el conjunt de la ciutadania dels instruments i de les competències necessàries per aconseguir un desenvolupament ciutadà actiu".

Hi ha la tendència de considerar aquestes taxonomies de continguts, legitimades per la ciència, com a veritats objectives i immutables, dignes de ser apreses i avaluades. De la mateixa manera, temes socialment rellevants com la mediació cultural dels mitjans de comunicació o la consciència envers els problemes de l'entorn queden contemplats d'una manera dual i marginal en els eixos transversals del currículum.³⁴ Davant la possibilitat d'error en la construcció del propi coneixement, la principal missió de l'educació del segle XXI no pot ser altra que armar cada ment pel combat de la lucidesa i l'acceptació de la incertesa.

2.1.6. Un nou currículum per a una nova societat: interculturalitat, humanisme i noves tecnologies.

En un món global amb alt risc d'exclusió social, el currículum tradicional orientat a l'aplicació de taxonomies objectives haurà de ser progressivament reconvertit en un nou format més flexible, que tingui com a prioritats: a) la construcció d'unes competències bàsiques i a una cultura de l'aprenentatge permanent; b) l'educació intercultural, c) l'educació en/ pels mitjans de comunicació; d) la integració sistemàtica de les humanitats dins el camp de l'ensenyament obligatori.³⁵

La selecció de la cultura és una tasca complexa i problemàtica, que hauria de comptar amb la participació del professorat, els estudiants, les empreses, ONGs i diferents representants del món de la cultura (en un sentit ampli), entre d'altres.³⁶ A més a més, caldrà plantejar-nos fins a quin punt el professorat (sovint més preocupat per la metodologia, l'avaluació i la disciplina) reflexiona i pren

³⁴ TORRES, J (2006): *La desmotivación del profesorado*, Morata, 60. "La disciplina "disciplina la ment" i dificulta veure al realitat a través d'altres lents".

³⁵ GIMENO, J (2005): *La educación que aún es posible*, Morata, 39-122.

³⁶ TORRES, J (2006): *La desmotivación del profesorado*, Morata, 56-65. Com molt bé ens explica l'autor, haurem de tenir en compte quins agents hi participen i en quin grau, quins continguts s'haurien d'escollir en detriment d'uns altres (tenint en compte possibles llacunes, els nous requeriments democràtics, interculturals i medioambientals i els concepte cultura adoptat), com organitzar-los (d'una manera més o menys interdisciplinar i flexible) i els seus mecanismes d'implementació, seguiment i actualització.

decisiones conseqüents en relació a quins continguts culturals ensenyar i potenciar, tasca que el ministeri i les editorials ja s'han pres la molèstia de fer en el seu lloc.³⁷

El currículum escolar del nostre país està fortament arrelat a la tradició tecnocràtica i en la seva conseqüent pretensió d'eficàcia, objectivitat i fiabilitat.¹ Així doncs, l'educació no és una activitat objectivada i unidireccional, dirigida a transmetre una sèrie de sabers tancats en si mateixos, controlables i objectivament avaluable, sinó que són molts els factors complexos que condicionen el procés educatiu i en funció d'uns valors socials, econòmics i culturals, aplicarem una metodologia, una avaluació i una organització determinades.

S'urgeix un currículum transversal i interdisciplinari, acompanyat d'una formació del professorat integral, que permeti treballar una mateixa realitat problemàtica des de les diverses aproximacions epistemològiques.³⁸ Si l'educació i l'aprenentatge inunden globalment les dimensions personals i socials del subjecte, quins límits distingiríem entre la cultura i l'educació i quines són els possibles àmbits de coexistència, convergència i coordinació entre les dues? Podria l'educació formal veure en el camp no formal/ reglat un mirall de pràctiques educatives més flexibles, relacionades amb els aspiracions quotidianes dels participants i amb la dimensió més comunitària de l'educació?

Si l'educació reglada mantingués una relació estreta i coordinada amb els recursos culturals que té a la seva disposició podria d'una banda sensibilitzar la població en els diferents llenguatges i manifestacions artístiques disponibles (dansa, plàstica, cinema...) i, d'altra banda, adoptar estructures de funcionament menys

³⁷ TORRES, J (2006): La desmotivación del profesorado, Morata, 56. També a Gimeno, J; Pérez, A. L (2002) *Comprender y transformar al enseñanza*, Morata, 139-140. De la mateixa manera que la funció cultural de l'escola ha estat profundament qüestionada des de la nova pedagogia i les posicions liberals (paradoxalment), la tècnica de l'ensenyament ha absorbit tota la problemàtica en relació al contingut i "les pedagogies s'ha fet febles, invisibles i psicològiques".

³⁸ GIMENO, J (2005): *La educación que aún es posible*, Morata, 70. "Potser en la lluita per eliminar del mapa del currículum continguts sense sentit, haguem esborrat també el sentit primordial de tot contingut".

jeràrquiques, més democràtiques, més creatives i espontànies, més focalitzades en la demanda, més descentralitzades/ arrelades a la comunitat i més vinculades a la construcció de la identitat personal.³⁹

Una formació intercultural/ multicultural transversal, més assentada en les relacions dinàmiques entre cultures que en les característiques estereotipades de les mateixes, ens ajudaria a: a) prendre consciència i respectar els diversos patrons culturals existents; b) discernir els trets culturals de la situació de pobresa viscuda pels col·lectius; c) plantejar-nos els processos d'extinció lingüística en el planeta (i amb elles les seves corresponents cultures autòctones); d) recobrar els trets universals que uneixen a tot gènere humà (reconeixement d'una ciutadania universal); e) interrogar-nos sobre l'especificitat de la pròpia cultura (evitant l'adopció d'actituds etnocèntriques).

Un aprenentatge de les humanitats (literatura, filosofia...) i de totes les ciències socials en un sentit ampli endinsaria el subjecte en la lectura crítica del present, passat i futur a través del llenguatge com a vehicle per l'apropiació individual de la cultura i el coneixement.⁴⁰ El llenguatge és un aparell de símbols que comunica la vida i la cultura distintiva de cada societat i, considerant que estar íntimament lligat a les nostres estructures mentals, reflexa la manera dinàmica en què les persones es relacionen amb el medi ambient. Més concretament, hem de tenir en compte que si subordinem la literatura als seus usos pedagògics, aquesta es convertirà paradoxalment en ineficaç per l'educació, esdevenint artificial, tancada i unilateral.⁴¹

³⁹ TRILLA, J i altres (2003): *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*, Ariel Educació, 91. Des del punt de vista de l'autor, la cultura, com a patrimoni que s'ha de conservar i difondre, s'hauria d'entendre des d'una perspectiva àmplia (no elitista) de democràcia cultural, de tal manera que més que apropar la cultura a les masses mitjançant processos de difusió cultural (democratització de la cultura), el que s'hauria d'aconseguir és "catalitzar la potencialitat de les comunitats per a generar cultura".

⁴⁰ GIMENO, J (2005): *La educación que aún es posible*, Morata, 77.

⁴¹ TRILLA, J (1993): *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*, Anthropos, 42-43. "Una obra és agent educatiu pel que engendra en el lector: una

Finalment, l'alfabetització en/ pels mitjans tecnològics hauria de tenir lloc dins el currículum en tres direccions convergents: a) com a objectes d'estudi crític en relació al seu funcionament, la seva intencionalitat i els recursos lingüístics emprats; b) com a recursos didàctics; c) com a mitjans d'expressió, comunicació i creació.⁴² La influència dels mitjans, més que pel contingut que difonen, es deriva del context social en que s'experimenten, és a dir, de la mediació exercida en l'entorn educatiu. Conseqüentment, el repte de l'educació serà exercir de mediadors entre les persones i els productes culturals (en el terreny cognitiu i emocional) convertint en més sistemàtic, seriós i reflexiu l'ampli coneixement que els estudiants ja posseeixen respecte al llenguatge mediàtic.⁴³

2.1.7. La formació del professorat inicial i permanent: noves exigències

aproximació a la realitat o l'ànima de transcendir-la, una experiència estètica, uns processos reflexius, aprenentatges concrets, el desvetllament de la imaginació, un afany de superació personal...". En aquest procés de reconstrucció de l'experiència la única acció educativa legítima serà aquella que ajuda al lector a accedir al context de l'obra potenciant la descodificació i interpretació del missatge, sense orientar la lectura en una direcció prefixada.

⁴² POSTMAN, N (1993): *Divertir-nos fins a morir*. Índex, 40. Més enllà de simples tecnologies, Postman qualifica els mitjans de metàfores o ressonàncies pel fet que els diversos llenguatges (més enllà d'esdevenir instruments tècnics neutrals) estructuren el discurs públic i ens ofereixen una determinada visió de la intel·ligència, la realitat, la història i la cultura, depenent de les formes simbòliques, la font, la quantitat, la velocitat i el context en el qual la informació s'experimenta: "La forma en què s'expressen les idees afecta el que seran aquelles idees".

⁴³ BUCKINGHAM, D. (2005): "Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea", pp. 93-165. L'objectiu final de l'educació en/ pels mitjans serà convertir la informació i la cultura en coneixement i discernir des d'un punt de vista crític les fonts de informació, la possible audiència, els interessos dels autors/es i les formes socials, culturals i ideològiques de representació del món divulgades per aquests mitjans fins produir, en darrer terme, els propis productes culturals (en contextos de diàleg, creació i autonomia progressiva). També TRILLA, J (1993): *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*, Anthropos, 32. Segons l'autor, els productes culturals també formen part del currículum (malgrat no tenir intencions explícitament educatives), de la mateixa manera que infants, joves i, fins i tot, adults reben una influència socialitzadora dels mitjans, sovint fins i tot com a contracultura dels valors educatius que el marc escolar té la missió d'introduir.

El professorat o educadors en general, independentment de l'etapa educativa o sector al qual es dirigeixen, haurien de tenir accés a una formació inicial i contínua integral que vinculés la teoria pedagògica a la pràctica educativa, la didàctica general a les específiques, les competències pedagògiques a les qualitats humanes i els sabers descriptius a un coneixement estratègic i pràctic. Actualment, resulta del tot insuficient la formació dirigida al professorat de primària, més didàctica que pedagògica i cultural, i la formació per al professorat d'educació secundària i formació professional, especialitzada en una disciplina científica amb un afegidor: un breu Curs d'Adaptació Pedagògica.

D'una banda, considerant que una de les missions inexcusable de l'escola és la transmissió/ apropiació cultural, els plans d'estudi (actualment centrats en metodologies didàctiques i coneixements psicopedagògics) no poden deixar de banda una formació inicial cultural sòlida, evidentment dialèctica, intercultural i crítica.⁴⁴ Així doncs, s'hauria de proporcionar una formació holística i complexa de la realitat econòmica i social, que transcendeixi les ciències de l'educació, en la qual no pot mancar-hi un ensenyament antropològic social i (inter)cultural, en relació als mitjans de comunicació de masses, els drets humans, el fenomen migratori, les desigualtats socials...

⁴⁴ BESALÚ, X. "La formación inicial en interculturalidad". A varis (2004): *La formación del profesorado en educación intercultural*, Catarata, 56-57. "L'objectiu d'aquesta formació no ha de ser tant l'acumulació de coneixements, sinó més aviat promoure conflictes cognitius i ideològics amb aquestes idees prèvies i estimular la reflexió per canviar, matisar o desenvolupar les actituds ja assentades en aquests futurs professionals (...)". Des del seu punt de vista, només serà possible reconstruir/ reajustar els valors i esquemes de coneixement dels futurs professionals de l'educació si s'ofereixen espais vitals d'aprenentatge dialògic i reflexiu, d'enriquiment mutu i participació: vertaders processos de investigació-acció en els períodes de pràctiques, jocs de rol, visionament de vídeos didàctics, comentari de textos, aproximacions als sistemes educatius d'altres països...

També a TEDESCO, J. C. "Educació i ciutadania paritària". A IBERNÓN, F (2002): *Cinc ciutadanes per a una nova educació*, Graó, 52-53. Segons l'autor, no serà possible modificar els prejudicis i estereotips dels professionals de l'educació (que generaran posteriorment l'anomenat efecte pigmalíó dins els contextos educatius) sense "actuar sobre totes les dimensions de la personalitat dels docents i sobre els mecanismes institucionals d'avaluació".

D'acord amb el nou Espai Europeu d'Ensenyament Superior, les hores de treball dedicades al treball autònom dels estudiants i la reducció de les hores de docència directa capacitaran als professionals per continuar formant-se, des d'una perspectiva cultural, social i política àmplia. Com a principals objectius s'haurien de contemplar els següents: a) promoure una actitud autocrítica envers la relativitat del saber científic, la cultura hegemònica i la pròpia ignorància;⁴⁵ b) qüestionar-se el valor ètic, pedagògic i sociològic de la funció educativa; c) autoformar-se globalment per seguir futurs itineraris formatius i professionals flexibles i diversificats.

D'altra banda, es reivindicaria una formació contínua, centrada en la reflexió constant i el debat actiu sobre la pràctica educativa sota el propòsit d'anar confegint una cultura forta de centre. Perquè es valori l'experiència i desenvolupament professional per promocionar horitzontalment, es podria: a) ajudar al professorat novell a formar-se en les primers etapes; b) participar en grups de discussió, congressos, projectes i investigacions interdisciplinàries (enfocades en una posterior aplicació de les innovacions); c) elaborar materials didàctics; d) construir amb la resta del professorat, en un clima de debat i consens, els documents organitzatius i curriculars del centre; e) col·laborar amb entitats i professionals diversos, amb incentius salarials i professionals importants.⁴⁶

A nivell organitzatiu en relació a la pròpia institució s'hauria de: a) promoure contractes més estables pels docents facilitant-ne el compromís; b) desenvolupar programes de formació permanent vinculats a projectes del centre; c) afavorir una

⁴⁵ ARNOLD, R. (2004). *Pedagogia de la formació de adults*, Cinterfor, 69.

⁴⁶ MARCHESI, A (2004): *Qué será de nosotros, los malos alumnos*, Alianza, 196. També a IMBERNON, F. "La professionalització docent". A varis (2004): *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes*, Mediterrània, 240-243. "La carrera actual del docent és plana, és a dir amb poca promoció. (...) La carrera actual no desenvolupa la persona com a professional (...)". També a DELORS, J (1996): "*Educació: hi ha un tresor amagat a dins*, Mediterrània", 134. "Cal mirar de mantenir la motivació del professorat en les situacions difícils i, per a retenir els bons ensenyants a la professió, se'ls han d'oferir condicions de treball satisfactòries i remuneracions semblants a les d'altres categories de treball que requereixin un nivell de formació comparable".

direcció professional, col·legiada i descentralitzada, promoure des de l'administració la innovació pedagògica i la recerca educativa; d) impulsar l'autonomia curricular de les organitzacions educatives acompanyada de la formació, l'assessorament i els recursos necessaris per part de l'administració.⁴⁷

2.1.8. La qualitat educativa i la seva avaluació

Cal tenir en compte que el terme *qualitat* és universalment emprat en els discursos educatius, mentre que el problema es planteja quan ens preguntem què entenem per qualitat en educació (excel·lència o igualtat d'oportunitats), com l'avaluem o en què partim per aconseguir-la. Tot i aquest marc de confusió, la qualitat educativa només es podrà obtenir mitjançant: a) el qüestionament i la crítica constant de la pròpia activitat educativa; b) la complexitat i la flexibilitat respecte les múltiples perspectives d'analitzar el concepte *qualitat*; c) el compromís, la cooperació i la solidaritat entre els diversos professionals i usuaris de la institució; d) l'obertura de les institucions educatives vers la societat i les seves entitats i associacions culturals, polítiques i socials.⁴⁸

Amb la finalitat de millorar la qualitat de l'educació impartida, promoure la innovació/ la investigació educativa, augmentar la transparència dels resultats i el funcionament del sistema educatiu envers la societat i promoure un aprenentatge mutu entre projectes, institucions i països, serà imprescindible una avaluació completa dels sistemes educatius, integrada en el conjunt de la problemàtica global de les societats actuals. Sens dubte, aquesta haurà de superar el simple control i rendició de comptes de les institucions administratives per passar a contemplar els seus components fonamentals, valorats coherentment a partir d'un

⁴⁷ BONAL, X; ESSOMBA, M.A; FERRER, F (2004): *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes*, Mediterrània, 225-247.

⁴⁸ GAIRÍN, J. "Calidad: un discurso y prácticas contradictorias". A GAIRÍN, J; CASAS, M (2003): *La calidad en educación*. Cisspraxis, 25-71.

extens ventall de procediments qualitatius i quantitius i de la participació coordinada de la comunitat educativa.⁴⁹

El repte recau precisament en com plantejar una avaluació fiable i vàlida dels aprenentatges no formals i informals (amb el seu caràcter tàcit i estretament vinculat al context i a les experiències professionals i personals de les persones), donant la possibilitat d'acreditar aquestes competències, de la mateixa manera que les titulacions acadèmiques, dins l'àmbit de la qualificació professional.

2.1.9. Un apunt més psicològic: com planifiquen les persones/ com interioritzen el propi fracàs

Un cop destacats els aspectes sociològics, antropològics i pedagògics de la societat i l'educació en general, no podem descartar la possibilitat de confegir un apunt més psicològic, enfocat en els aspectes íntims de la persona: emocionals i cognitius. Caldrà atendre com les persones planifiquen els processos d'aprenentatge (seqüencials i/ o simultanis) i com tenen lloc els processos cognitius i afectius dins el nostre cervell (on les persones construeixen interrelacions i es van creant una imatge de sí mateixes més o menys positiva/negativa).

La planificació és una peça clau en tots els processos d'aprenentatge i en qualsevol acció humana conscient i voluntària, ja que permet a l'individu marcar-se un objectiu, dissenyar una sèrie d'estratègies per assolir-lo i avaluar-ne el grau d'assoliment de les fites i el procés seguit, més o menys idoni. En primer lloc, hi ha persones que tenen èxit en els estudis i ràpidament són conscients de les

⁴⁹ DELORS, J (1996): *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*, Mediterrània, 134. Des d'una òptica divergent, quan l'autor (en l'informe per a la UNESCO) pondera l'educació en termes de qualitat s'expressa més en termes de control que d'avaluació, més des de la mesura que des de la valoració qualitativa i més per resultats que pels processos necessaris per obtenir-los. "És indispensable mesurar de manera concreta, coherent i regular les adquisicions dels alumnes. És important posar l'accent en els resultats de l'aprenentatge i en el paper dels ensenyants per aconseguir aquests resultats.

estratègies que utilitzen per afrontar exàmens i tasques formatives complexes. En segon lloc, trobem estudiants incapaços de planificar conscientment els aprenentatges degut a problemes afectius d'índole diversa, i aquests incidiran directament en les seves capacitats cognitives, en la formació de l'autoconcepte i en l'autoestima. D'aquesta manera, el fracàs escolar no es pot reduir quantitativament a xifres numèriques, sinó que caldrà entendre les atribucions personals a l'hora d'afrontar exitosament els aprenentatges vitals i acadèmics.

La planificació està relacionada amb la motivació, l'autorregulació i la metacognició, ja que una persona (intrínsecament) motivada, capaç de planificar amb èxit els seus aprenentatges, establirà conscientment lligams significatius entre els coneixements adquirits i els nous conceptes a aprendre, de la mateixa manera que afrontarà la complexitat de les tasques de manera positiva i sabrà en cada cas quins recursos consultar per arribar als objectius que s'ha proposat assolir.

Conseqüentment, la intel·ligència no és una capacitat objectivament mesurable mitjançant textos psicossomètrics i reductible a xifres quantitatives, sinó que el seu caràcter multidimensional la farà dependre de múltiples factors: des de factors interns i psicològics (com l'afectivitat, l'autoestima o la capacitat de dissenyar un propi projecte formatiu i/o professional a llarg termini) fins a influències més socials i externes com ara els reforços positius o negatius, la complexitat i la dificultat de la tasca (juntament amb la pròpia percepció), el procés d'ensenyament-aprenentatge i la seva avaluació (si s'incideix més en el procés o en els resultats), la manera gestionar l'ajuda, les relacions socials i interaccions que s'estableixin durant el procés...

En definitiva, els canvis que tenen lloc a les societats actuals, així com la seva resposta educativa complexa, es poden entendre des d'una forma paradoxal, segons una òptica més o menys reaccionària o crítica, la qual cosa condicionarà el tipus d'educació i el punt de vista en què el formador/a presentarà la realitat actual, prèviament descrita..

2.2. L'educació d'adults: conceptualització, potencialitats i problemàtiques

Després d'aquest marc teòric més general, procedirem a abordar el tema que ens ocupa en aquest treball: les especificitats i potencialitats exigides en l'educació d'adults.⁵⁰ Tot i que la etnogràfica i la proposta didàctica s'ubiquin en el marc d'una escola d'adults, considerem pertinent abordar el terme d'educació d'adults en tota la seva complexitat i amplitud. Així doncs, el present apartat té la intenció d'analitzar la idoneïtat dels discursos teòrics en relació a l'educació d'adults, així com les seves potencialitats, necessitats i problemàtiques.

L'educació d'adults ha estat un camp històricament poc reconegut i investigat, ni com a saber teòric, ni com a pràctica educativa, considerant que fins fa poc l'etapa adulta era concebuda com un període estàtic cognitivament i afectivament en descens.⁵¹ Particularment, en el nostre país s'hi hauria d'afegir els seus inicis tardans (a finals del segle XIX), la seva permanent subordinació a l'educació general i al marc social i polític de cada període i, especialment, al manteniment d'un model rígid, escolaritzat i compensatori, fidel a l'herència franquista.

Des d'un punt de vista teòric, l'educació de persones adultes és un concepte recent, polisèmic, farcit de contradiccions i mancat de consens, on la única informació clara és en relació als seus destinataris (les persones adultes: majors de 18 anys). L'educació d'adults es pot plantejar des de models explicatius molt diferents, que es traduiran amb accions educatives molt diferenciades.⁵² Conseqüentment, aquesta té la necessitat de definir un discurs propi que parteixi

⁵⁰ Encara que en l'escrit *educació* i *formació* s'utilitzin com a termes sinònims, la *formació* fa referència a un procés formalitzat d'aprenentatge amb un objectiu específic, mentre que *educació* és un terme més ampli, que pot tenir lloc en els diferents àmbits de la societat.

⁵¹ FLECHA, R (1990): Educación de personas adultas. Propuestas para los años noventa, El Roure, 73. "Si fins a la Il·lustració, el nen havia estat vist com un adult en miniatura, ara la persona adulta dins del sistema escolar seria considerada com un nen gran (...)".

⁵² PARRA, S. "Educació social i educació de persones adultes". A FULLANA, J (1999): Els àmbits de treball de l'educador social, Aljibe, 98. "Molt sintèticament, podem parlar d'un model compensatori escolar o d'un model globalitzador, integrador amb voluntat de futur (...). Situar-se en un model o en un altre implica consideracions diferents pel que fa al perfil professional dels educadors".

del rol de l'educació com a procés holístic i integral, sense obviar les particularitats d'aquest tipus de formació.

2.2.1. El punt de vista internacional: l'educació permanent

Durant la segona meitat del segle XX l'educació de persones adultes ha estat tractada des del marc internacional mitjançant conferències i informes promoguts per la UNESCO.⁵³ Destacaríem les conferències de Elsinore (1949), Montreal (1960), Tòquio (1972), París (1985) i Hamburg (1997), l'Informe de la Comissió Internacional de Desenvolupament de l'Educació (1972), presidida per Edgar Faure, *Aprender a ser, la educació del futuro*, la *Recomanació de la UNESCO sobre el desenvolupament de l'educació d'adults* (1976) i la Comissió Internacional sobre l'Educació per al segle XXI, presidida per Jacques Delors (1996).

Des de l'informe "*Aprender a ser*" l'educació es concep com un procés global (que aborda diferents àmbits) i permanent (que evoluciona al llarg de la vida de la persona), a favor de la democràcia i d'una comunitat internacional heterogènia. Així mateix, vint anys més tard Delors, en el seu informe "*Educació: hi ha un tresor amagat a dins*", afirma que més enllà de l'oposició tradicional entre l'educació bàsica i l'educació permanent, l'educació al llarg de la vida es presenta com una de les claus del segle XX sota una nova noció: la de societat educadora. A més a més, distingeix quatre pilars bàsics en l'educació: l'aprendre a conèixer, l'aprendre a fer, l'aprendre a viure junts i l'aprendre a ser.⁵⁴

Fent referència a les conferències internacionals, destacaríem les tres últimes. A partir de la tercera conferència internacional (la de Tokio), en què van participar 85 països de la comunitat mundial, es va posar l'accent en la inclusió de l'educació d'adults dins l'educació permanent (en les dimensions formal i no formal). És a dir, més enllà de la formació en competències bàsiques (oberta a

⁵³ PARRA, S. "Educació social i educació de persones adultes". A FULLANA, J (1999): *Els àmbits de treball de l'educador social*, Aljibe, 93.

⁵⁴ JABONERO, M; LÓPEZ, I; NIEVES, R (1999): *La formación de adultos*, Síntesis, 71.

nous espais formatius) i de campanyes d'alfabetització fins el moment poc exitoses hi ha la necessitat d'anar adaptant la formació inicial rebuda.

La Quarta Conferència (a París) va classificar els països en tres models internacionals en funció de les estructures i formes d'organització de l'educació d'adults. Pertanyen al primer grup aquells països que, com Brasil o Espanya, deleguen la gestió d'aquesta formació a un sol ministeri, amb un funcionament paral·lel a l'ensenyament escolar. Ubicariem els antics països comunistes com ara la URSS en una segona tipologia d'estats on l'educació és controlada jeràrquicament per un organisme del qual depenen la resta d'institucions socials. Finalment, la majoria d'estats europeus occidentals i desenvolupats, com Suècia i el Regne Unit, presenten un sistema plural d'organismes no governamentals, privats i poders públics, que participen conjuntament dins aquest sector, amb una tendència creixent a cedir autonomia als propis centres i iniciatives locals.⁵⁵

Des de la conferència de Hamburg (1997), l'educació d'adults s'entén com el conjunt d'aprenentatges formals, no formals i informals mitjançant els quals les persones adultes actualitzen les pròpies capacitats, coneixements i competències d'una forma permanent des de la pròpia autonomia, responsabilitat i participació en la comunitat. Des del seu punt de vista, la meta última hauria de ser la configuració d'una societat educativa.

Un dels models d'educació d'adults més participatius a nivell mundial correspon a Suècia, un país on el 50% de la població adulta continuen aprenent al llarg de la vida amb unes característiques pròpies que ho possibiliten. L'educació de tipus formal està organitzada pels municipis amb la finalitat que els adults amb un nivell d'estudis insuficient puguin completar la seva formació. En el model suec s'atén de forma prioritària a aquella població que no ha superat l'equivalent als vuit anys d'escolarització. La formació s'ofereix en mòduls independents, de tal manera que les persones puguin decidir el contingut i el nombre de cursos a seguir i marcar el seu propi ritme d'aprenentatge, alternant, així doncs, la formació amb les obligacions laborals i familiars. Pel que fa a l'educació no formal, tot i rebre

⁵⁵ FLECHA, R (1990): Educación de personas adultas. Propuestas para los años noventa, El Roure, 25-29.

subvencions per part de l'estat, és dispensada per una diversitat d'agents (moviments polítics, sindicals, populars i autoritats locals), que lliurement en determinen el contingut, i es tradueix en establiments per adults o cercles d'estudi (grups que s'organitzen per dur a terme junts activitats culturals).⁵⁶

Des d'un punt de vista internacional, l'educació d'adults s'ha acollit al marc genèric i ideal de l'educació permanent, amb els seus avantatges i inconvenients. A causa dels canvis i exigències procedents de la societat de la informació actual, es parteix de la base que les persones tenim la capacitat i la necessitat d'aprendre al llarg de la vida en un gran ventall de possibilitats formatives.⁵⁷ Des d'un món laboral cada vegada més inestable, sorgeixen nous perfils professionals i competències, que requereixen una actualització constant del treballador/a, més enllà d'unes titulacions inicials. Així mateix, l'educació permanent haurà de servir per promoure les potencialitats individuals i col·lectives: la qualitat de vida, la cohesió social, la participació ciutadana...⁵⁸

A més a més, a nivell internacional es vol evitar la dualitat entre una formació d'adults bàsica compensatòria i aquells/es que opten a diferents alternatives de reciclatge professional i educació contínua. D'aquesta manera, s'ha detectat la necessitat de propiciar una continuïtat de les persones amb baixos nivells

⁵⁶ DELORS, J (1996): *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*, Mediterrània, 92. També a FLECHA, R (1990): *Educación de personas adultas. Propuestas para los años noventa*, El Roure, 63.

⁵⁷ FLECHA, R (1990): *Educación de personas adultas. Propuestas para los años noventa*, El Roure, 82/ 83- 97. Així doncs, s'ha contribuït a superar una visió restringida del fet escolar i a reforçar la idea que les persones adultes tenen un potencial valuós per seguir aprenent al llarg de la vida dins l'ampli marc de la pròpia comunitat.

⁵⁸ UNESCO (1997): *Cinquena Conferència Internacional sobre l'Educació d'Adults*. "Entre els diversos aspectes tractats en la present conferència, es fa especial incís a l'alfabetització de persones adultes, entesa com els coneixements i capacitats bàsiques que necessiten totes les persones en un món que està experimentant un ràpida evolució, al reconeixement del dret a l'educació i al dret a aprendre durant tota la vida, a la integració i autonomia de la dona, a la democràcia i la justícia social, a la diversitat cultural i a la igualtat d'oportunitats, a l'accés de la informació (evitant l'exclusió social) i a la sostenibilitat ambiental i la salut, entre d'altres".

formatius cap a trajectòries formatives superiors i cap a la participació amb igualtat d'oportunitats en l'educació permanent i el reciclatge professional.

Tot i la importància d'aquest gir epistemològic en el camp pedagògic, l'educació permanent esdevé un marc excessivament ampli, complex i exigent, difícilment realitzable, per ubicar-hi l'educació d'adults i tot el discurs teòric que la legitima, si el que pretenem és que aquest adquireixi un valor real i operatiu per la pràctica educativa.⁵⁹ L'educació permanent (com a oposició d'una educació inicial adreçada a infants i joves) fa referència de manera redundant a l'educació en si mateixa: procés holístic i difús que comprèn una pluralitat de dimensions, entitats i recursos harmònicament articulats per respondre a les necessitats formatives de les persones al llarg de les seves trajectòries vitals.⁶⁰

A més a més, el recent auge en la superació del marc escolar ha contribuït a identificar l'educació d'adults gairebé exclusivament en educació no formal (anteposant la cultura a la provisió de títols).⁶¹ Així mateix s'obvia que la majoria de les pràctiques educatives i estratègies metodològiques reivindicades de forma exclusiva per l'educació d'adults tenen el seu origen en la pedagogia juvenil i infantil i són igualment equiparables i desitjables pels diferents col·lectius (entre

⁵⁹ DELORS, J (1996): *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*, Mediterrània, 98. "Sense compartimentació de temps o d'espai, l'educació esdevé una dimensió de la vida mateixa".

⁶⁰ DELORS, J (1996): *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*, Mediterrània, 85. (...) La seva força no li ve del seu propi contingut específic, sinó de tenir com alternativa complementària una concepció errònia de l'educació (Flecha; 1990: 85).

⁶¹ TRILLA, J (1993): *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*, Anthropos, 146. Segons l'autor, la formació d'adults inclou tota l'educació adreçada a les persones adultes, tant en els seus processos formals com no formals i conseqüentment, s'hauria de tendir a coordinar i gestionar els recursos de institucions molt diverses sota finalitats directament o indirectament educatives. "A vegades s'intenta posar a tota EA l'objectiu d'una ensenyança alternativa a la què persegueix la consecució de títols: *la cultura és molt més important que els papers*. No fa falta avançar l'anècdota que la majoria dels principals defensors d'aquestes corrents ja tenen com a mínim un paper a la butxaca". També a FLECHA, R (1990): *Educación de personas adultas. Propuestas para los años noventa*, El Roure, 87-88-89.

elles la interdisciplinarietat, l'autoaprenentatge i la connexió dels nous aprenentatges amb les experiències prèvies). Conseqüentment, s'haurà de propiciar relacions de interdependència i col·laboració entre els tres subsistemes educatius, així com incorporar els aspectes metodològics i organitzatius de l'educació no formal (per exemple el grau de contextualització i d'apertura dels aprenentatges) dins l'estructura del sistema formal en comptes de suplir-lo.⁶²

2.2.2. L'educació d'adults al nostre país: una formació de competències bàsiques

El marc legal del nostre país (anteriorment la LOGSE i ara la LOE) respon a la confusió entre el concepte d'educació permanent i educació d'adults⁶³ de la següent manera. L'educació d'adults ha de donar resposta educativa a tots els ciutadans/es en activitats socials, culturals i formatives en un sentit ampli (des d'una dimensió formal i no formal). No obstant això, des de la LOGSE (Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu) l'accent recau en facilitar la integració de col·lectius marginats i compensar la formació deficitària inicial des de tres àmbits clau: la formació bàsica i instrumental, la formació per al món laboral i la formació per al lleure i la cultura.⁶⁴

Més endavant, la LOE (Llei Orgànica d'Educació) incidirà en l'aprenentatge al llarg de la vida i en la necessitat de promoure ofertes d'aprenentatge flexibles que permetin l'adquisició de competències bàsiques. De totes maneres, des d'un punt

⁶² FLECHA, R (1990): *Educación de personas adultas. Propuestas para los años noventa*, El Roure, 87-89.

⁶³ PARRA, S. "Educació social i educació de persones adultes". A FULLANA, J (1999): Els àmbits de treball de l'educador social, Aljibe, 95. "Des del marc legal, la LOGSE aclareix definitivament el concepte EP barrant el pas a l'antiga confusió resultant d'utilitzar aquest concepte com a sinònim d'EA i ordena un tractament nou a l'àmbit de l'EA".

⁶⁴ LOGSE Títol III, De l'educació de les persones adultes, art 51.2. "La educación de las personas adultas tendrá los siguientes objetivos: a) Adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo. b) Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones. c) Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica".

de vista organitzatiu se segueix equiparant l'educació de persones adultes a l'ensenyança bàsica i a les ensenyances de batxillerat i formació professional. Conseqüentment, d'una manera implícita es distingeix l'educació d'adults (com a educació bàsica) de l'educació permanent o al llarg de la vida, que suposadament duren a terme la resta de ciutadans per actualitzar les seves competències en el marc de la nova societat (l'ensenyament reglat superior, la formació professional contínua ⁶⁵, la formació de formadors...).

A conseqüència d'aquest marc legal, són diversos i complexos els aspectes que normativament entren en conflicte un cop analitzades les problemàtiques a nivell pràctic. La delegació del seu funcionament en un sol ministeri (el Departament d'Educació i Ciència), la rigidesa en els accessos i itineraris formatius i la inadequació de la formació del professorat, currículum, organització, metodologies i materials a les característiques dels destinataris ens suggereix que l'educació d'adults en el nostre país està legalment projectada des d'un paradigma escolar amb l'assumpció social de caràcter compensatori. Davant d'aquest model escolar, els joves tornen a fracassar i les persones adultes en general es troben davant d'una situació poc motivadora per assistir-hi amb assiduitat. ⁶⁶

En primer lloc, en el sistema educatiu espanyol el 25% dels estudiants no obtenen el graduat mínim d'educació secundària, mentre que són molts els adults que no tenen aquesta formació indispensable, unes taxes molt elevades en comparació amb la resta de països de la Unió Europea⁶⁷. Es detecta una falta de continuïtat

⁶⁵ La formació professional continuada i ocupacional s'annexionaran al 2007, ja que ambdues s'ocupen de la preparació específica per a una ocupació (tot i la situació laboral del participant).

⁶⁶ CASAMITJANA, M; CASANOVAS, M; FORMARIZ, A (2005): *Debats. La formació de persones adultes a Catalunya: propostes per afavorir la participació i evitar la desigualtat*, Fundació Jaume Bofill, 20.

⁶⁷ CASAMITJANA, M; CASANOVAS, M; FORMARIZ, A (2005): *Debats. La formació de persones adultes a Catalunya: propostes per afavorir la participació i evitar la desigualtat*, Fundació Jaume Bofill, 31. "Segons l'EPA, el percentatge de ciutadans de l'Estat espanyol més

cap a trajectòries formatives posteriors entre les persones que cursen la formació instrumental (majoritàriament persones immigrades) o el graduat de formació secundària. Simultàniament, a la mesura que es generalitza l'accés als estudis bàsics, més exigències, acreditacions (experiència) i titulacions (postgraus) són necessàries per participar de manera competitiva al mercat laboral.⁶⁸

L'educació bàsica de persones adultes en ella mateixa presenta unes mancances envers un sector important de la població amb alt risc social: el col·lectiu de persones immigrades, persones amb un capital econòmic, social i cultural baix, part de la població femenina, joves que han abandonat prematurament els estudis i les persones internades en institucions. A més a més, el baix nivell de instrucció de la població adulta repercuteix en l'èxit escolar dels fills, reproduint un cercle viciós de marginalitat: feines precàries i temporals, exclusió social, problemes afectius i relacionals...

En segon lloc, les ofertes educatives, els projectes, les estratègies i els materials obeeixen més a criteris quantitius de rendiment de comptes que a una intervenció qualitativa ajustada a les necessitats que té cada població o col·lectiu en concret i a les particularitats del públic adult en general.⁶⁹ En els últims anys, estudis en relació a les característiques de l'ensenyament-aprenentatge en

grans de 16 anys que no tenen cap títol del sistema educatiu és de 37,9%, gairebé un punt per sota de les dades del cens de població de 2001”.

⁶⁸ DELORS, J. (1996): *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*, Mediterrània, 89. “A mesura que es generalitza el desig d'aprendre, (...) creix el risc d'accentuació de la desigualtat, perquè la insuficiència o l'absència de formació inicial poden comprometre greument el seguiment de l'educació al llarg de la vida”.

⁶⁹ MARZO, A. “Projectes, estratègies i necessitats de recerca de l'educador/a social en la formació de persones adultes”. A FULLANA, J (1999): *Els àmbits de treball de l'educador social*, Aljibe, 109. Des del seu punt de vista en l'elaboració de materials per a la població adulta s'haurà de tenir en compte “quins coneixements són pertinents i significatius per als adults, com tractar els coneixements previs, quina funcionalitat poden tenir els continguts apresos, a quin sector de la població van adreçats, quin paper poden tenir els mateixos participants en l'elaboració o la reorientació dels materials, quin paper juga l'entorn físic i social com a recurs...”

persones adultes (la distinció entre intel·ligència fluïda i cristal·litzada⁷⁰, l'anàlisi dels diferents estadis evolutius de l'etapa adulta i diferents recerques que analitzen com els adults conceptualitzen els continguts de l'aprenentatge) han evidenciat el potencial de les persones adultes per seguir aprenent al llarg de la vida i les seves particularitats formatives.

Així doncs, l'educació de persones adultes compta amb una sèrie d'especificitats: a) el seu caràcter no obligatori (sinó en funció de les necessitats, motivacions, expectatives i experiències); b) el rol social que desenvolupen els seus destinataris (amb responsabilitats laborals i familiars); c) una oferta flexible, versàtil i polivalent adequada a les necessitats del moment; d) la diversitat d'agents socials que hi actuen des de òptiques i perfils professionals diferenciats (universitats, fundacions, centres privats, ONGs, associacions culturals, diferents organismes públics...); e) la multiplicitat d'àmbits que pot abordar (la formació bàsica, per al món laboral, per al lleure i la cultura i per a la participació ciutadana i el desenvolupament comunitari). En definitiva, l'educació de persones adultes és un camp social i educatiu interdisciplinari, transversal, heterogeni i complex.

El conjunt d'iniciatives d'educació d'adults es poden classificar en tres grans plataformes (totes elles vàlides i adequades pel treball educatiu: aquelles dutes a terme per la societat organitzada (associacions, iniciatives socioculturals...), les articulades per professionals de l'àmbit social (educatiu, sanitari, administradors, assistencial...) coordinades amb les accions d'altres sectors i l'acció d'educadors/es dins d'organitzacions o institucions com ara centres cívics o escoles d'adults, entre altres. Així mateix, segons els continguts educatius i les àrees d'intervenció es poden seguir diferents models de treball: com a servei públic d'educació, des de la dinamització comunitària (programes o actuacions

⁷⁰ FLECHA, R (1990): *Educación de personas adultas. Propuestas para los años noventa*, El Roure, 87-81-83. A partir dels estudis de Horn i Cattell s'introdueix un nou concepte de intel·ligència (cristal·litzada) que, a diferència de la fluïda, supera l'àmbit estrictament cognitiu per passar a considerar el desenvolupament emocional, el desenvolupament ètic i el desenvolupament relacional.

territorials), generador d'iniciatives i com a tractament en centres específics (centres d'acollida, presons...).⁷¹

Des del centre, no obstant, s'hauria de desenvolupar un model de formació d'adults integral (que donés a la diversitat una idea de conjunt), diversificat, descentralitzat i articulat coherentment amb la resta de departaments, administracions, associacions i sectors socio-culturals (en una gestió col·lectiva dels recursos i ofertes educatives), de tal manera que les activitats desenvolupades conduïrien l'individu i la col·lectivitat cap a noves xarxes educatives. Més que oferir tots les opcions formatives dins un mateix centre, s'hauria de tendir a ajudar la persona a construir un projecte de formació global i establir ponts entre els serveis per tal de donar resposta a les seves necessitats formatives.

En tercer lloc, les escoles d'adults no es reconeix legalment el perfil professional de l'educador social o del pedagog, ni la possibilitat de realitzar una formació específica, sinó que com a professionals només hi poden accedir mestres (didàcticament instruïts per ensenyar a infants) i llicenciats (amb una formació científica especialitzada mancada de continguts interdisciplinaris i pedagògics).

En quart lloc, l'organització del sistema educatiu espanyol propicia la dualitat entre la formació professional i la formació acadèmica, mentre que en algunes professions (en el cas que el cicle formatiu tingui la seva equivalent titulació universitària) es tendeix a qualificar més positivament a la segona.⁷² A més a més, es dificulta enormement a les persones adultes l'accés a la universitat, amb una

⁷¹ MARZO, A. "Projectes, estratègies i necessitats de recerca de l'educador/a social en la formació de persones adultes". A FULLANA, J (1999): Els àmbits de treball de l'educador social, Aljibe, 112-117.

⁷² DELORS, J (1996): *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*, Mediterrània, 95. Per altra banda, en el sistema alemany de formació professional l'escola i l'empresa esdevenen dos llocs d'aprenentatge complementaris, que col·laboren conjuntament per tal d'oferir una formació alternativa (teòrica i pràctica) amb la corresponent qualificació d'obrer o operari. Així doncs, la formació teòrica és degudament integrada a la pràctica. Més de dues tercers parts dels joves alemanys s'orienten cap aquest sistema dual i són uns 380 els oficis homologats.

sèrie de requisits i exigències, de tal manera que els participants de la formació universitària solen ser majoritàriament aquells procedents del batxillerat i la selectivitat o de cicles formatius de grau superior en menor incidència.

Requisits administratius, com ara l'edat, el permís de residència, titulacions prèvies o proves d'accés, actuen com a obstacles per a la participació en els processos formatius i d'aquesta manera, la llei 5/ 2002 de formació professional, que permet acreditar l'experiència laboral de les persones⁷³, sense eliminar aquests impediments esdevé insuficient. De la mateixa manera, els programes de garantia social o de formació ocupacional no tenen com un dels seus objectius principals la possibilitat que els seus usuaris puguin obtenir el graduat d'educació secundària al finalitzar el procés formatiu, ni tampoc existeix una xarxa coherent entre les diferents institucions, que permeti als joves reconduir les seves trajectòries formatives cap a escoles d'adults, cicles formatius o la universitat en un sistema educatiu flexible i polivalent.⁷⁴

En cinquè lloc, l'educació d'adults es pot impartir mitjançant dues modalitats bàsiques: la presencial i la formació a distància, tot i que darrerament s'està plantejant la possibilitat d'integrar ambdues modalitats amb la finalitat d'explotar les potencialitats i pal·liar les limitacions de cada una. D'una banda, el desenvolupament de les tecnologies de la comunicació i la informació ha promogut un sistema obert, flexible i polivalent com és l'educació a distància,

⁷³ Arrel de la llei 5/ 2002 es dona la possibilitat que les persones amb experiència sobre una professió, tot i no posseir la titulació requerida, puguin acreditar les seves competències en una activitat laboral determinada. Malgrat tot, el fet de no tenir la titulació mínima requerida pel mercat de treball (el Graduat en Educació Secundària) actua com a obstacle en la seva trajectòria professional i formativa.

⁷⁴ CARBONELL, F. (2000): *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*, Mediterrània, 71-72. "(...) el principi de no ingerència interdepartamental porta a l'absurd social de plantejar-se problemes competencials entre departaments quan es tracte de col·lectius de difícil inserció, dificultant programes on s'integri la formació bàsica amb la formació ocupacional".

sense condicionaments rígids que gestionin l'espai i el temps i adaptada a les motivacions dels seus destinataris.

No obstant això, pel seu bon desenvolupament s'urgeix comptar amb una complexa infraestructura organitzativa i amb una formació específica del professorat en els nous mitjans didàctics i tècnics a utilitzar. D'altra banda, la formació presencial és especialment idònia per aquells col·lectius amb alt risc d'exclusió social, víctimes de l'analfabetisme funcional, amb l'objectiu de donar-los la possibilitat de verbalitzar vivències i problemàtiques, experimentar aprenentatges significatius i incrementar la seva motivació i autoestima per continuar aprenent⁷⁵.

2.2.2. Paulo Freire: teoria i praxis sobre l'educació de persones adultes

És indubtable que el pensador, pedagog i educador Paulo Freire ha deixat una marca profunda en l'educació en general i en la formació d'adults en particular. D'aquesta manera, tot i que les seves idees estaven enfocades en l'alfabetització de persones adultes dins el marc del Brasil, moltes d'elles també seran extrapolables dins el marc de la nostra investigació (l'educació pròpiament formal). L'òptica crítica des de la qual ens posicionem està totalment vinculada a la seva pedagogia.

⁷⁵ JABONERO, M; LÓPEZ, I; NIEVES, R (1999): *La formación de adultos*, Síntesis, 101-128.

Freire aconseguí integrar a la perfecció una reflexió teòrica sistemàtica profunda amb una aportació metodològica i una pràctica educativa transformadora i compromesa amb la societat brasilera: la reflexió per l'acció.

Des del seu punt de vista, l'ensenyament bancari tradicional s'hauria de substituir per un aprenentatge dialògic, que permeti conscienciar les persones a fi de transformar les seves relacions amb l'entorn. Segons ell, l'educació no només té una dimensió tècnica, sinó que caldrà dotar els continguts instrumentals d'una capacitat crítica i utòpica (sinó en comptes d'educació farem adoctrinament/entrenament). Lluny de determinismes i fatalismes, Freire mantindrà una actitud esperançadora (no ingènua) i activa a favor de transformar les <<*dificultats en possibilitats*>>, sigui quin sigui el marc polític i social al què s'ha d'enfrontar.

Un dels seus principis pedagògics i educatius més clars és que l'educació no pot ser mai neutra. La neutralitat tecnològica pròpia de l'ensenyament bancari amaga el caràcter polític inherent a tot procés educatiu, reduint l'educació a pura tècnica i el professional a un mer instrument del poder. Ans el contrari, la curiositat i la indagació natural (sense les quals les persones no tindrien possibilitat de conèixer) s'hauran d'anar convertint progressivament en curiositat epistemològica i crítica mitjançant el diàleg i la comunicació, el que significa que s'haurà de contrarestar els coneixements previs dels discents amb el punt de vista social, ideològic i polític dels diversos fenòmens.

L'escola d'adults de Salt. Les Bernardes

3. El marc local: anàlisi de necessitats, realitat i problemàtica del context i col·lectius atesos.

Abans de portar a terme un servei, un programa o una proposta didàctica (en aquest cas), convé conèixer i comprendre el territori (les seves característiques, necessitats i potencialitats) en totes les seves dimensions, així com el marc institucional, l'estructura i la cultura de l'organització on s'ubiqui el projecte.

3.1. Contextualització del poble de Salt.

3.1.1. Enquadernament general i estructura socio-econòmica.

L'escola d'adults *Les Bernardes* està situada a Salt, població ben comunicada i molt propera a la ciutat de Girona que en els últims anys ha sofert una onada migratòria important i una expansió urbanística apreciable (caracteritzada per zones verdes, equipaments, places i passeigs). Salt era un barri obrer dedicat bàsicament a la indústria tèxtil i vinculat al món polític i sindical, que impulsava un moviment social influent a les comarques gironines.

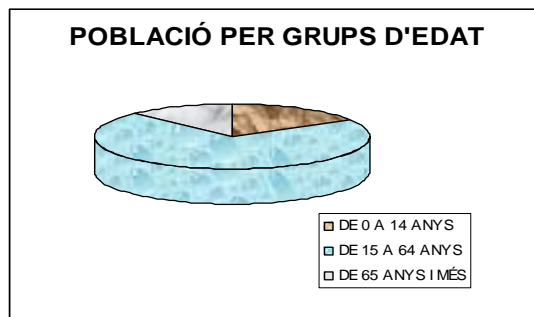
En l'actualitat, compta amb una alta densitat de població i un entorn divers d'habitatges: des del bell mig de la ciutat on es concentra gran part de la població, bàsicament immigrant, fins a un barri vell en fase de renovació, un barri de nova construcció com és la Maçana de Salt, i un gran centre comercial, dels més grans de la província, amb zones lúdiques. Després d'aquesta breu introducció, analitzarem una sèrie de gràfics sobre l'estructura socio-econòmica de la ciutat mitjançant les dades de l'Idescat (la majoria de l'any 1006 i 2001 respectivament)⁷⁶.

La població de Salt comprèn un total 27.370 per uns 6,6 km² de superfície (és a dir, 4.153,3 habitants per cada km²), repartits en tres franges d'edat. Tal i com podem observar en la gràfica⁷⁷, la població majoritària correspon a la població de 15 fins a 64 anys (amb un percentatge d'un 71,1%). Per altra banda, un 16% pertany a la franja d'edat entre 0 i 14 anys i un 12,5% tenen 65 anys o més (amb un predomini de les dones sobre els homes), proporció similar a la resta del Gironès i Catalunya. L'evolució de la població segueix l'estructura d'una piràmide invertida com la resta de poblacions de Catalunya, tot i que en el cas de Salt aquesta tendència es troba menys accentuada.

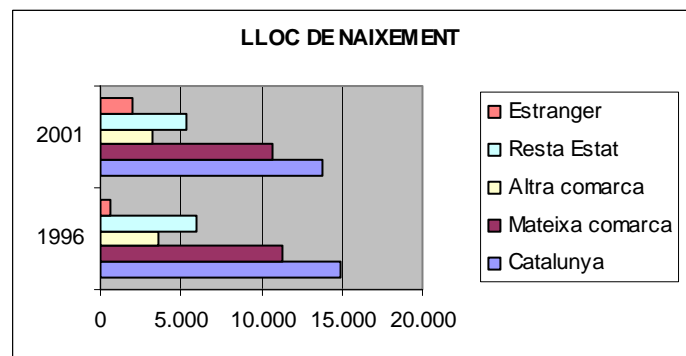
⁷⁶ Veure annex 4: dades de l' Institut d'Estadística de Catalunya. Anys disponibles: 1996/ 2001.

⁷⁷ Veure annex 5: piràmide de la població. Ajuntament de Salt. 2005.

Els ciutadans/es en edat de treballar (dels 20 als 40 anys) representen un gruix considerable de la població, sobretot en relació al sexe masculí, degut a la proporció de immigració extra-comunitària. Tal i com es pot discernir en la gràfica, al 2001 encara predomina la població nascuda a Catalunya o a la mateixa comarca, tot i que es pot observar la tendència a augmentar la població nascuda a l'estranger, que no ha deixat de incrementar fins els nostres dies.



Tot i el fenomen migratori (procedent majoritàriament de fora de l'estat) que ha experimentat la població de Salt en les últimes dècades, les dades estimen el creixement total de la població és negatiu (-281), sobretot a causa del saldo migratori (-659). En canvi, en la resta de Catalunya el creixement migratori és clarament superior al natural. D'una banda, la immigració correspon a una franja de població molt concreta: homes (la majoria d'ells procedents de l'Àfrica

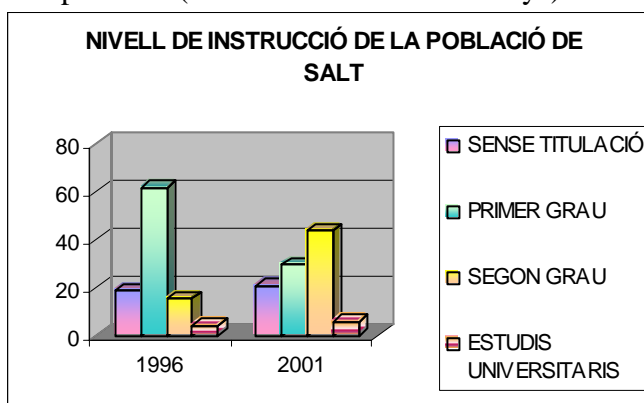


subsahariana i Àfrica de l'Est) que decideixen abandonar el país d'origen a causa de la pobresa viscuda. D'altra banda, la població autòctona de Salt ha decidit emigrar cap a altres punts dins el Gironès i Catalunya (essent aquesta superior a la que arriba). Aquest fet explicaria la segregació social i cultural i la concentració de certes ètnies en barris guetto o entorns multiculturals, en comptes de conuiuïre des de la interculturalitat (referida a la comunicació i l'intercanvi entre cultures).

Aquests homes i les seves famílies, que sovint s'incorporen posteriorment, es troben en un entorn social hostil, culturalment i lingüísticament diferent. Se'ls exigirà unes competències i qualificacions en relació a la formació per tal de poder participar competitivament en un mercat econòmic (basat majoritàriament en polítiques neoliberals), que tendirà a emprar-los com a mà d'obra barata. D'aquesta manera, el municipi en la seva globalitat, l'administració pública i el tercer sector, entre d'altres, haurà d'atendre a les seves necessitats formatives de forma urgent i prioritària, de manera integrada i coordinada.

Fent referència al nivell d'instrucció de la població de Salt, l'any 1996 trobàvem un 18,7% sense titulació, mentre que al 2001 són més de 20 persones cada 100 les que no tenen cap tipus de titulació. Aquestes dades reforcen la idea exposada per Delors anteriorment: les persones amb un nivell formatiu baix no tendeixen a ampliar la seva experiència formativa, mentre que aquells/es que provenen de trajectòries formatives llargues i satisfactòries tendiran a buscar i ampliar els seus contactes amb la cultura i l'educació.

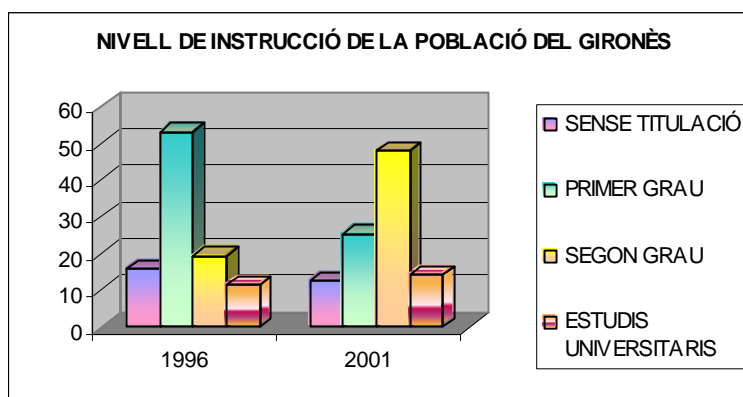
En comparació al Gironès i a la resta de Catalunya, podem discernir que en ambdós casos hi ha una progressió positiva (en diferència de cinc anys) i el nombre de persones sense una titulació mínima és clarament inferior. Si al 2001 a només un 13,7% de la població catalana els mancava uns estudis bàsics mínims, respecte Salt estem distingint un 20,8% del total.



Aquest fet podria ser degut a la proporció de la immigració extracomunitària en augment i a l'escassa efectivitat i esforços invertits a nivell de municipi per atendre les seves necessitats (formatives i laborals) i la seva participació en el teixit social de la ciutadania. Quantes oportunitats s'ofereix perquè aquestes persones tinguin accés a la cultura i, més important encara, a quina cultura poden realment accedir?

No obstant això, l'evolució és positiva en relació les persones amb estudis secundaris, ja que gairebé la meitat de la població està en possessió d'aquests estudis, a diferència del 15,5% dels 5 anys anteriors. No obstant això, per tal de valorar les dades amb més rigor, caldria assabentar-nos sota quins criteris es determina el què significa formació de segon grau.

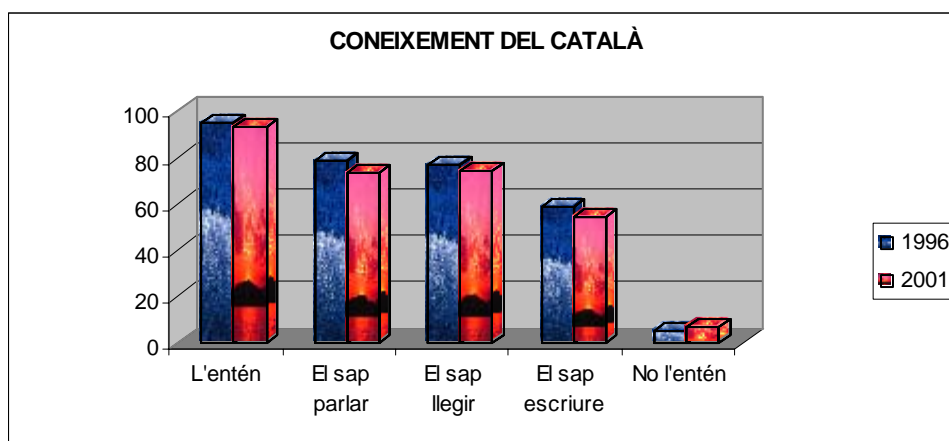
Pel que fa al nombre de ciutadans saltencs amb possessió de títols universitaris, la realitat és més aviat pessimista i la divergència entre el municipi i la resta del Gironès i del territori català és abismal (gairebé del triple en ambdós casos). Si al Gironès el 14,2 % ha cursat estudis universitaris, només un 5,7% de la població saltenca es troba en aquesta situació. Aquí també s'hauria de veure si existeix alguna diferència en la durada o tipologia dels estudis universitaris entre la gent de Salt i la resta de Catalunya.



Així doncs, el fet de garantir un nivell educatiu bàsic i comú per als infants i joves immigrants, obligatòriament escolaritzats, no garanteix ni promou la seva continuïtat en els estudis superiors i universitaris. D'una banda, les administracions educatives haurien de posar en marxa polítiques a favor de la igualtat d'oportunitats, en relació a l'accés, condicions d'escolaritzacions i resultats dels ciutadans/es en risc d'exclusió social. S'hauria d'oferir ajudes i recursos econòmics i culturals incidint en tots els nuclis i situacions familiars viscudes pels infants i joves. D'altra banda, s'hauria de motivar a la població

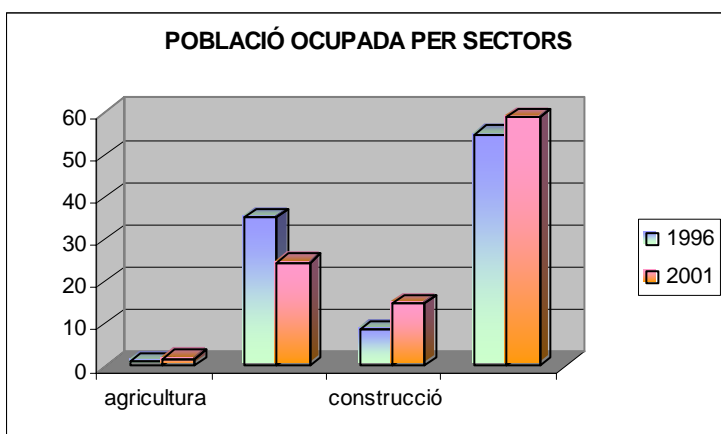
adults a seguir-se formant, ja sigui pel propi desenvolupament personal i/o per progressar en la vida activa, oferint ocupacions d'una major qualificació i qualitat per tota la ciutadania.

Tot i que el nombre de població estrangera sigui elevat, el nivell de català oral i escrit dels ciutadans saltencs és força similar als coneixements lingüístics de la resta de població gironina i catalana. Possiblement, la regularització de l'escolarització i les iniciatives municipals i de la Generalitat per promoure l'ús de la llengua catalana (tot i que molt millorables) han donat els seus fruits. No obstant això, encara queda un repte pendent d'una gran urgència en la nostra societat avançada: la promoció d'un concepte d'alfabetització més ampli (a nivell escrit i en els mitjans tecnològics) i d'una continuïtat en la formació després d'haver assolit el nivell formatiu bàsic.



Fent referència a l'economia, més de la meitat de la població de Salt es dedica al sector de serveis (el 58,9% en dades del 2001), l'activitat econòmica més prolífera en els països desenvolupats. Tal i com s'ha exposat en la part teòrica del treball, en el nou capitalisme la fabricació, la indústria i els béns materials com a primera matèria han quedat desplaçats per la gestió de la informació, el coneixement i els serveis. Si comparem les dades obtingudes en el municipi amb la resta del Gironès i Catalunya, comprovarem que els diferències no són significatives (sobretot en la seva evolució), tot i que el sector de la construcció té més incidència en la

població saltenca en detriment de l'agricultura, més cultivada arreu del Gironès i Catalunya.



Cal remarcar que trobem força atur al municipi, tot i que en proporció (si no tenim en compte els sexes) és força similar a la resta de Catalunya. No obstant això, les dades introdueixen un apunt molt significatiu.

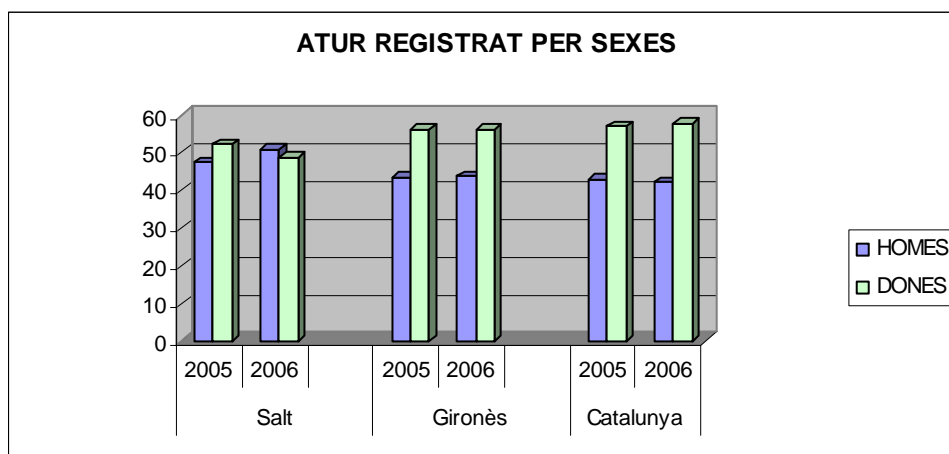
A Salt l'atur entre els homes i les dones tendeix a equiparar-se, mentre que a la resta de Catalunya les diferències entre sexes oscil·len actualment en un 14% i, a més a més, l'atur masculí tendeix a augmentar mentre l'atur femení segueix disminuint (malgrat analitzar dos anys consecutius). En contraposició, a nivell del Gironès i Catalunya l'atur segueix afermat a la proporció de l'any anterior.

Podria semblar-nos estrany el fet que una població amb un percentatge important de immigració extra-comunitària, que en la majoria dels casos es tendeix a pensar que les desigualtats entre sexes són més marcades, sigui precisament un dels llocs de Catalunya on més equiparada està la presència de la dona en el mercat laboral. En altres paraules, tot i que no és la nostra intenció examinar en detall les diferències de gènere entre les diferents poblacions, sí que cal incidir en aquest incís com a futura línia d'anàlisi o investigació, ja que qüestiona la igualtat d'oportunitats en relació al sexe de la qual es la nostra societat. De totes maneres, aquí caldria tenir en compte quines ocupacions exerceixen aquestes dones, fins a quin punt els seus són inferiors o superiors als dels homes per les mateixes feines (o en comparació amb el dels marits) i, encara més important, quines diferències entre remuneració econòmica, status social i qualitat laboral trobaríem entre homes/dones saltencs i la resta de ciutadans/es de Catalunya i de l'estat espanyol.

No obstant això, també s'hauria d'incidir en la comparació de totes les variables en un plantejament ampli del tema. D'una banda, s'haurà de considerar que és

molt significativa la població masculina que abandona al país d'origen no acompanyada de la seva família i que en el nostre país es troba en una situació força precàries en temes laborals. D'altra banda, possiblement el sou de moltes d'aquestes dones saltenques (en molts casos de nivell socio-econòmic mitjà-baix) és totalment necessari perquè amb un sol sou dins el nucli familiar no podrien subsistir.

Evidentment, caldria aprofundir sobre el tema amb un estudi etnogràfic i interpretatiu actualitzat per ser més exhaustius, tot i que la nostra intenció no pretén anar més enllà d'oferir una primera aproximació (no només descriptiva, sinó també interpretativa) sobre la realitat socio-econòmica de l'entorn on ubicaríem la nostra proposta dins l'escola d'adults estudiada.



3.1.2. Institucions, serveis educatius/ culturals i associacions.

El municipi compta amb quatre escoles públiques i tres de privada-concertada. Té també, tres Instituts d'Educació Secundària i dos centres privats-concertats que imparteixen ESO, l'Escola d'Adults, una delegació de la UOC, l'Escola de Belles Arts (el Talleret de Salt) i una Escola d'Educació Especial, a més d'una recent llar d'infants (El Lladoner). Malgrat tot, aquesta estructura educativa resta insuficient per tal d'atendre a aquesta població en creixement constant i a la seva formació.

A part dels recursos educatius, la vila de Salt compta amb una important infraestructura socio-cultural compresa per diferents entitats, com ara: la Biblioteca d'En Massagan, la Biblioteca Jaume Ministral i Masià (amb un secció infantil), el

Museu de recursos Hidràulics, l'Hotel d'Entitats, el Teatre, una Ludoteca, les Bernardes (Casa de la Cultura), i una àmplia zona esportiva, el Pavelló Municipal d'Esports, el Camp de futbol, la piscina Municipal, el Complex de la Piscina coberta (inaugurada l'any 2004). Actualment Salt també compta amb un Centre Comercial (Mall), el més gran de la província de Girona.

Aquestes entitats o serveis, mitjançant una implicació activa de l'ajuntament, organitzen activitats culturals i lúdiques diverses, entre elles les següents: visita teatralitzada: "fem un Salt històric", taller: "Salt, un poble en permanent construcció", visita a l'ajuntament, plenari d'alumnes, escola d'iniciació esportiva municipal, cursos de natació infantils, escacs a l'escola, espectacle aeri multidisciplinar, curs d'educació en valors a través del teatre, bloc de recursos pedagògics sobre l'entorn natural de Salt, anem a conèixer la biblioteca, el racó dels contes, descobrim la música, acollida lingüística realitzada per l'associació gramc, la ludoètnia "jocs d'arreu del món", "jocs matemàtics" a la ludoteca i la inserció sociolaboral de col·lectius amb especials dificultats, entre d'altres.

3.2. Projecte educatiu de l'escola d'adults de Salt: CFA Les Bernardes.

A continuació s'exposarà una breu síntesi dels trets més destacables del Projecte Educatiu de Centre, que actualment està sotmès en un procés de revisió d'alguns dels seus apartats. Cal tenir en compte que ens trobem en una realitat mancada dels diferents recursos personals i de infraestructura adequats a la demanda i a les necessitats dels usuaris. Malgrat aquests condicionaments, els professionals del centre estan molt motivats en la tasca que realitzen.

L'escola, com un agent públic de formació més es planteja tres línies d'actuació prioritàries: a) apropar els participants de l'escola al teixit associatiu i cultural del poble vinculant la comunitat, en el sentit ampli del terme, dins el projecte de centre; b) fer ús de la metodologia alliberadora de P. Freire, mitjançant la qual el subjecte podrà desenvolupar-se com a persona i transformar el seu entorn de manera crítica i creativa; c) dotar la persona d'eines i continguts instrumentals bàsics que li permetin adaptar-se als canvis constants de la societat de la informació actual i així doncs, inserir-se de manera plena dins la vida productiva i cultural de la comunitat.

El projecte de centre engloba una sèrie de principis ideològics, pedagògics, metodològics i organitzatius que tenen l'objectiu últim de flexibilitzar la pràctica educativa i d'obrir-se a noves necessitats i demandes formatives. D'aquesta manera, dins la programació s'inclou ensenyaments formals i no formals, així com modalitats presencials i d'autoaprenentatge. Es vol oferir una oferta formativa integral inclusiva, permeable, flexible i individualitzada, mitjançant el diàleg i la cooperació amb diverses institucions, entitats, col·lectius i persones de l'entorn proper, tant a nivell metodològic com organitzatiu.

En relació als principis ideològics, l'educació s'entendria com un procés continu, integral i dinàmic, que hauria d'oferir a l'individu recursos per aprendre a aprendre al llarg de la vida en un context democràtic, dialògic i participatiu.

Fent referència a les orientacions pedagògiques, el centre de la pràctica educativa es situaria en les persones. Aquestes dirigeixen el seu propi procés d'aprenentatge mitjançant la reconstrucció activa del coneixement, el seu bagatge d'experiències acumulades i especialment, a partir d'un diàleg continu que genera reflexions i actituds de transformació. Des de l'ideal del centre, un/a bon/a educador/a no només requereix una qualificació instrumental com a tècnic, sinó que sobretot s'exigeix una persona, tolerant, capaç d'admetre la diferència, compromesa amb els drets humans i principis com la solidaritat, la justícia social i l'educació intercultural.

Pel que fa a les qüestions metodològiques, es seguirà els principis exposats per la pedagogia crítica de Freire i consegüentment, es proposarà una educació dialògica (de la pregunta) que estimuli la curiositat i la reflexió, que eduqui en l'esperança (crítica), que tingui lloc en un entorn democràtic i que, en definitiva, descobreixi la realitat i en propiciï la seva transformació.

El centre s'organitza a partir de tres grans eixos vertebradors: la llibertat, el treball cooperatiu i el debat democràtic. D'aquesta manera, s'entén la comunitat educativa, com una organització pública, democràtica i participativa, transparent en la seva gestió, a partir de la interacció entre iguals i en permanent diàleg amb la comunitat. A més a més, disposa dels següents òrgans col·legiats i personals de govern: el consell de centre, el claustre i l'equip directiu (integrat pel director, la secretària i el cap d'estudis).

Dins el centre es realitzen diferents activitats educatives: el centre d'autoformació, l'etapa instrumental, el graduat d'educació secundària, la preparació a les proves d'accés als cicles formatius, la preparació a les proves d'accés a la universitat i ensenyaments no reglats o activitats complementàries.

Un dels objectius primordials del projecte educatiu és precisament la participació de l'alumnat en relació al centre, afavorint la informació, el debat i la presa de decisions. Per tal de potenciar aquesta participació, s'organitzen tres o quatre assemblees anuals, comissions i una jornada de portes obertes anual, juntament amb les cartelleres d'aula, les tutories individuals o grupals i l'acollida dels

participants. A més a més, es promou que els estudiants dels diversos àmbits aportin articles a la revista anual de l'escola, sempre en relació a una temàtica determinada.

En l'actualitat, l'oferta formativa del centre integra una gran varietat de cursos i activitats. La formació reglada abordaria l'etapa instrumental (alfabetització i post-alfabetització), el Graduat Escolar en Educació Secundària, la preparació per les proves d'accés a mòduls de grau mitjà i superior i l'accés a la universitat per a més grans de 25 anys. Fent referència als ensenyaments no reglats, trobaríem cursos de català per adults, cursos d'àrab, activitats relacionades amb la solidaritat i la cooperació al desenvolupament i altres cursos impartits des del centre d'autoformació, entre ells mecanografia i informàtica.

També s'han dut a terme diverses iniciatives socials i culturals rellevants, com per exemple el Pla de Salt, que consistia en propiciar espais de trobada i conversa entre joves de Salt i Girona amb la població immigrant de Salt, a través de la col·laboració de diverses institucions com l'Ajuntament i la Universitat de Girona.

4. El marc metodològic.

4.1. Paradigma socio-crític i la metodologia qualitativa. Potencialitats i limitacions de la metodologia.

Entenent l'educació com un instrument bàsic d'autoreflexió crítica i de transformació social, ubicaríem el present projecte i la seva particular recerca dins el marc metodològic del paradigma socio-crític. D'una banda, tot professional de l'educació, a part d'ajudar les persones a interpretar la realitat, hauria de dotar-les amb els mitjans necessaris per fer una lectura de les societats crítica i transformadora i per intervenir estratègicament en els contextos socials. D'altra banda, en les investigacions educatives no podem reduir la subjectivitat de les persones i la realitat holística i dinàmica dels processos socials sota un marc de pretesa neutralitat i validesa, com així ho pretén el paradigma racionalista.

Aquest paradigma, que té com a principals representants l'escola de Frankfurt (Adorno), els neomarxistes com ara Apple i Giroux i els treballs de Freire, té com a objectiu últim presentar un projecte alternatiu de persona i societat, més democràtic, més solidari i més arrelat a la comunitat i a les necessitats del col·lectiu. Conseqüentment, l'educació esdevindrà una pràctica moral i política que qüestionarà el significat de cultura, política i les relacions socio-econòmiques hegemòniques. De la mateixa manera, els educadors/es posaran en dubte constant la seva acció educativa a través de la reflexió crítica i el diàleg amb la resta de professionals.

Considerant que cap mètode en les ciències socials és capaç de definir de forma universal totes les circumstàncies i casos implicats en una recerca, caldrà clarificar les conseqüències, potencialitats i limitacions del marc conceptual crític que orientarà el projecte. L'educació és un procés comunicatiu d'intercanvi de significats segons les percepcions i els coneixements previs dels seus participants, amb la qual cosa l'investigador esdevindrà un membre més de la realitat social, subjecte de les pròpies interpretacions i percepcions personals. Per tal d'aconseguir el màxim de validesa i fiabilitat en la nostra investigació, caldrà aproximar-nos als fenòmens analitzats des d'una perspectiva interdisciplinària i autoreflexiva, sota un marc teòric i conceptual complex i ampli.

Si l'objectiu principal del nostre projecte és la transformació de la pràctica, la present investigació s'haurà de convertir necessàriament en una veritable praxis on els principis teòrics de la pedagogia crítica es comprometin, d'una manera dialèctica i integradora, en la millora dels contextos de l'acció educativa. D'aquesta manera, investigadors i educadors/es hauran de col·laborar mútuament per transformar progressivament el coneixement científic en experiència (aplicat en contextos concrets) i, al seu torn, la pràctica (dinàmica i interactiva) en contingut pedagògic.

4.2. Planificació de la investigació: hipòtesis, finalitat de la investigació, formulació del problema, definició de la mostra.

La investigació que presentarem a continuació està composta de dues parts principals: una primera fase d'observació sistemàtica de les situacions d'ensenyament-aprenentatge en el GES i una segona fase, més enfocada als destinataris, en què s'ha entrevistat a vint-i-cinc estudiants mitjançant uns qüestionaris prèviament estructurats, en relació al seu punt de vista davant de la formació rebuda a l'escola d'adults.

En primer lloc, es conduirà una observació sistemàtica de la tasca del professorat des d'un punt de vista general, mitjançant l'ús de categories d'observació prèviament determinades. No obstant això, som conscients que cada professional té estils d'ensenyament i concepcions sobre l'aprenentatge diverses, que incidiran en els processos metodològics i organitzatius de la pròpia tasca docent.

Fent referència a les característiques en què ha tingut lloc la descripció etnogràfica, s'ha observat l'acció formativa de quatre professor/es ens els cursos de segon i tercer dins els tres àmbits del GES, en una durada aproximada de tres mesos, majoritàriament durant el període de tardes.

D'una banda, una de les raons per les quals s'ha optat per aquesta metodologia en el nostre projecte és perquè considerem recomanable que tota investigació científica vagi precedida d'una observació que ens ajudi a plantejar els problemes de la futura recerca i delimitar-ne les seves bases. D'altra banda, l'objectiu últim en l'observació serà determinar-ne els lligams existents entre els plantejaments pedagògics i la seva traducció pràctica en contextos educatius concrets en funció de les diferents categories.

Malgrat tot, l'observació com a metodologia pel treball científic (interpretació dels resultats de forma sistemàtica) comportarà una sèrie de limitacions i dificultats afegides. No tots els fenòmens són directament i explícitament observables, de la mateixa manera que les condicions en què es portarà a terme l'observació, el vincle que l'investigador/a establirà amb el context i la seva predisposició cap a l'anàlisi de certes parts de la realitat condicionaran els resultats.

Dins la nostra observació etnogràfica, adoptarem com a mètode principal l'observació participant, per tal d'observar els fets de forma natural com un participant més i així doncs, poder copsar el conjunt de relacions i interaccions que tenen lloc al context d'estudi, mitjançant el contrast de la realitat amb un marc teòric més ampli.

En segon lloc, s'entrevistaran 25 alumnes del Graduat d'Educació Secundària d'edats compreses entre 16 i 65 anys (15 dones i 10 homes; els quals cursen tercer, segon o matèries d'ambdós cursos).

Els objectius de la present recerca són els següents:

- Investigar les trajectòries formatives cursades per les persones i els motius pels quals s'està estudiant per l'obtenció del GES.
- Contrastar les opinions dels estudiants sobre la formació rebuda prèviament (a l'institut o l'escola) amb el grau de satisfacció sobre l'ensenyament obtingut a l'escola d'adults (concretament dins l'àmbit de GES).
- Confirmar si realment les persones amb un nivell d'estudis relativament baix tendeixen a no tenir clar un projecte de futur, una professió desitjada, que els motivi a seguir estudiant per aconseguir-ho.
- Plantejar possibles propostes formatives (metodologies o activitats) i diferents canvis en l'organització per tal que l'ensenyament s'adapti a les necessitats dels participants.

Les hipòtesis, que es contrarestaran durant l'anàlisi de les entrevistes, són les presentades a continuació:

- Les persones amb un nivell d'estudis relativament baix tendeixen a desenvolupar professions poc remunerades i amb un desgast físic important.
- Les persones amb un nivell d'estudis relativament baix tendeixen a mostrar-se insatisfets amb la formació rebuda durant l'educació secundària

a l'institut, sobretot en referència a aquells/es que han abandonat recentment la institució.

- El motiu principal pel qual les persones estan cursant el GES és l'obtenció del Graduat Escolar, que els permetrà assolir un treball més remunerat a posteriori.
- Les persones amb un nivell d'estudis relativament baix tendiran a no tenir clar un projecte de futur que els motivi a seguir estudiant per aconseguir-ho.
- Gairebé la totalitat de la població entrevistada optarà per activitats dinàmiques i participatives com ara treballs en grup, debats i els diferents tallers.
- Es preferirà dur a terme un pla de treball individualitzat mitjançant tutories en contraposició als deures habituals iguals per tothom.

Per tal d'assolir els objectius que fonamenten la nostra recerca i contrastar les hipòtesis exposades amb anterioritat, emprarem una metodologia d'investigació educativa mixta, en la que predominaran els elements qualitius sobre els quantitius. Tot i que s'ha intentat que la mostra fos diversa en edats, sexes i cursos cursats, amb el propòsit de reduir la complexitat de l'estudi s'ha optat per entrevistar aquelles persones que més freqüentaven les classes en què s'ha conduït l'observació.

Fent referència a la validesa i fiabilitat del mostreig, caldrà preveure les variables estranyes que podrien distorcionar els nostres resultats en l'anàlisi posterior: l'escassa representativitat de persones en edat de jubilació o prejubilació, un nombre més nombrós de dones que d'homes i el fet que no s'ha entrevistat les persones que cursen el primer nivell del GES (que la majoria són dones d'una edat avançada).

4.3. Estratègies i instruments de la recerca

Les categories que es tindran en compte en l'observació de les classes seran les següents:

- Condicions tècniques: número de grups, d'alumnes aproximat, organització de les classes, hores setmanals dedicades, gestió del temps, equipament...
- Activitats d'ensenyament-aprenentatge: tipologia (debat, sortides, exercicis d'aplicació...). Tipus d'agrupament: tasques individuals, en petit grup, tot el grup classe...
- Ambient de les classes d'estudi: personalització de l'ensenyament, la cohesió entre estudiants, la innovació de les tasques, l'orientació de la tasca, relació establerta entre l'alumnat i el professorat. Exploració del pensament i opinions dels alumnes. Satisfacció dels estudiants en la manera que el professor/a condueix la classe. Expectatives, experiències d'aprenentatge prèvies, autoconcepte... Personalització de l'ensenyament (interès per interaccionar amb els alumnes, atenció i comprensió a les seves demandes i opinions). Grau de participació/ implicació dels estudiants en les classes: 1) Interaccions (entre el professor i els participants i entre els mateixos estudiants). 2) Implicació i responsabilitat de les persones adultes en la gestió de les classes i en el propi aprenentatge.
- Estil d'ensenyament: Adequació d'aquest a les característiques dels usuaris.
- Avaluació: instruments (utilització d'exàmens, controls d'assistència, registres d'observació, entrevistes personals, valoració dels treballs realitzats- la qualitat i el rendiment), tipus i funcionalitat: diagnòstic, orientadora/ formativa, sumativa... Quantitativa i/o qualitativa. Aspectes que es tindran en compte: l'assistència, la participació de l'alumnat en les activitats programades, els coneixements adquirits, exàmens escrits... Comprovar si en el procés d'avaluació es recolliran dades en relació a: adequació dels objectius/ continguts, del material utilitzat, la qualitat del

professorat, els aprenentatges dels alumnes, els mateixos criteris d'avaluació... Utilització de les dades obtingudes en l'avaluació: replantejar-se alguns aspectes que puguin anar canviant sobre la marxa, millorar accions formatives posteriors...

- Model d'aprenentatge: procés o producte. Holístic o atomístic. Enfocament de l'aprenentatge: superficial o profund.
- Tipologia de materials d'aprenentatge emprats: llibres de texts, dossiers, manuals, materials audiovisuals, divulgatius... Ús de les noves tecnologies: quantitat i qualitat. Tipus d'exercicis promoguts.
- Implicacions derivades del plantejament curricular. Distribució dels continguts formatius: teòrics, pràctics i actitudinals (interrelació). Grau d'interdisciplinarietat (relació entre els àmbits) i relació entre els continguts del GES amb la vida quotidiana.
- Dinàmiques de participació, comunicació, col·laboració i coordinació entre el professorat responsable d'impartir el GES i entre ells i la resta de professionals.
- Procés de socialització dels professors/es: dimensió personal (experiències passades/ presents, creences personals, autoconcepte... Dimensió didàctica: el professor i la seva percepció de l'aula i de la tasca docent.
- Complementarietat entre els continguts disciplinaris i la fundamentació psicopedagògica. Formació particularista o visió comprensiva dels aspectes educatius. Vinculació de la pràctica a la teoria pedagògica.
- Canvis introduïts gradualment en el desenvolupament de les classes.
- Obstacles en què es troba la pràctica docent i el professional en qüestió.
- Reflexions i opinions globals.

Fent referència a les entrevistes, s'emprarà el següent qüestionari estructurat en vuit categories.

SEXE:

EDAT:

PROFESSIÓ:

1. Quina ha estat la teva formació anterior? Quin va ser el motiu pel qual vas abandonar els estudis? Quan de temps ha passat des de que vas deixar d'estudiar per primer cop? Per què vas decidir tornar a estudiar de nou?
2. Per quin dels següents motius estàs estudiant per l'obtenció del graduat d'educació secundària? (Pots marcar-ne més d'una)
 - a) per obtenir el títol
 - b) per ampliar els coneixements
 - c) per estudiar batxillerat
 - d) per estudiar un cicle formatiu
 - e) per accedir a un treball més remunerat
3. Estàs satisfet amb la formació rebuda anteriorment (a l'escola, a l'institut)?
4. Estàs satisfet amb l'ensenyament rebut a l'escola d'adults? Perquè?
5. Quins canvis o activitats proposaries per tal que la formació rebuda s'adaptés als teus interessos i necessitats? com t'agradaria que es fessin les classes?
6. Si et fos possible escollir, quina professió o càrrec t'agradaria ocupar actualment o en un futur? Estàs disposat/da a seguir estudiant per aconseguir-ho?
7. A continuació et proposem una sèrie d'activitats, de les quals hauries d'escollir aquelles que en resultarien més amenes i interessants per introduir a la classe. És a dir, en quines de les següents activitats t'agradaria participar-hi?
 - a) debats
 - b) dictats
 - c) treballs de recerca en petit grup
 - d) la redacció d'un diari de classe
 - e) representacions teatrals i tallers de poesia
 - f) activitats del dossier
 - g) portar una classe per parelles sobre un tema treballat prèviament
 - h) tallers d'escriptura
 - i) deures
 - j) pla de treball personal pactat amb un tutor/a
8. Suposant que es plantejessin més activitats en petit grup, debats/ discussions col·lectives i classes conduïdes pels alumnes, estaries disposat/da a buscar informació i a dedicar-hi algunes hores a preparar-te alguns temes?

4.4. Conclusions obtingudes en la investigació

4.4.1. Conclusions en relació a l'observació

L'objectiu del GES és facilitar el retorn al sistema educatiu d'aquelles persones majors de 16 anys que no han obtingut el títol d'ESO i decideixen seguir estudiant per augmentar la seva qualificació i expectatives professionals. Aquest títol els permetrà accedir a un cicle de grau mig de forma directa i també els permetrà cursar el batxillerat.

En primer lloc, els continguts del GES s'inclouen en tres àmbits:

- Àmbit de la comunicació: inclou les àrees de llengua i literatura catalana i castellana i la introducció a una llengua estrangera (l'anglès).
- Àmbit de les matemàtiques i les ciències: comprèn les àrees de matemàtiques, ciències naturals i tecnologia.
- Àmbit de les ciències socials: aborda les àrees de geografia i d'història.

En segon lloc, aquesta formació es pot cursar en les modalitats següents (tot i que s'ha observat la formació presencial en el centre):

- Presencial i semipresencial: als centres de formació d'adults i als centres d'autoformació.
- A distància: per mitjà del programa "Graduï's". Ara en secundària. Cada alumne/a matriculat tindrà un tutor/a que l'orientarà al llarg del seu procés formatiu.

En tercer lloc, el contingut de les diverses àrees s'organitza en mòduls trimestrals independents, de tal manera que cada trimestre els estudiants realitzen dos mòduls de l'àmbit de la comunicació, dos de l'àmbit de les matemàtiques i ciències i un de les ciències socials, repartits en quinze hores setmanals de docència. Alguns dels mòduls són comuns i d'altres opcionals (pel centre més que pels alumnes). Per obtenir el títol de GES calen com a màxim tres cursos, tot i que la durada dels

estudis es pot reduir acreditant els estudis cursats anteriorment o convalidant els continguts adquirits a partir d'una prova de nivell. Fent referència a l'avaluació dins la modalitat presencial, es valora per una banda els resultats de les proves o treballs i, per l'altra, l'assistència i l'actitud a classes, així com els deures i activitats que l'alumne/a va realitzant setmanalment.

En quart lloc, en termes generals el nombre d'estudiants presents a les classes oscil·la entre quatre/ cinc estudiants fins a deu/ dotze. La tipologia d'estudiants que assisteixen a les classes del GES són majoritàriament persones joves (moltes d'elles dones) amb una situació personal i professional molt diversa: a) adolescents que han abandonat recentment l'institut; b) persones que alternen la formació amb el treball, aturats/es que aprofiten el nou temps lliure "obligat" per obtenir una qualificació millor que els permeti retornar al marcat laboral; c) en menor proporció dones jubilades o apunt per la jubilació, que veuen com el centre els brinda amb una nova oportunitat per adquirir uns coneixements que els van ser negats en una època passada.

En cinquè lloc, l'estil d'ensenyament és adequat i flexible als condicionaments i necessitats de les persones adultes, especialment en termes de compatibilitat d'horaris i en una menor exigència en els aprenentatges i competències assolides. D'aquesta manera, s'ha optat per constrènyer la jornada acadèmica a la meitat del temps i per reduir la quantitat de deures i tasques requerides als mínims necessaris per acreditar uns continguts bàsics.

Si bé és cert que l'horari actual permet organitzar dos grups de GES (al matí i a la tarda) i facilita que les persones puguin assistir a mòduls de segon i tercer simultàniament, aquest fet pot provocar que els estudiants no puguin arribar a consolidar unes competències estratègiques imprescindibles per una societat del coneixement en data de caducitat.

Existeix un consens generalitzat respecte el grau de satisfacció dels destinataris en relació a l'ensenyament rebut a l'escola d'adults, sobretot a diferència de la formació anterior. A més a més, en les classes observades el professorat s'esforçava per atendre a les necessitats d'uns destinataris molt diversos, en edats

dispars i amb trajectòries personals i professionals molt variades. Es mostrava obert a les propostes dels alumnes, aclaria dubtes o explicacions i relacionava els conceptes teòrics dels dossiers amb les experiències quotidianes de les persones adultes, inquirint dins la lliçó els seus dubtes, problemàtiques i aportacions. S'ha pogut copsar també l'interès del professorat per participar en programes de formació permanent i per reflexionar o debatre amb la resta de professionals els aspectes més problemàtics de la pròpia pràctica educativa, a fi de millorar-ne la seva qualitat.

No obstant això, es podrien desenvolupar dues accions estratègiques per atendre a la diversitat d'una manera efectiva. D'una banda, la planificació de tutories opcionals setmanals amb un/a professor/a de referència permetria fer un seguiment del procés d'aprenentatge de cada estudiant, pactar amb ell/a un pla de treball segons el seu ritme, motivació i disponibilitat horària i orientar la persona cap a la professió o sortides laborals que ella prefereixi. D'altra banda, les classes progressivament podrien estar menys centrades en el professor/a i, d'aquesta manera, convertir-se en llocs interactius, on els que haurien d'elaborar discursos orals i escrits, aportar coneixement i participar en les dinàmiques serien els mateixos alumnes.

En sisè lloc, els recursos disponibles facilitats per l'Administració són escassos i insuficients per tal de poder oferir un ensenyament de qualitat als usuaris. Un repartiment de recursos uniforme en funció del nombre de usuaris (territorialment equivalent) no afavorirà ni la justícia social, ni les possibilitats de promoció de les persones en perill d'exclusió social. Les observacions realitzades han fet palès la necessitat que el centre disposi de certs recursos materials i de infraestructura: més recursos informàtics, un petit laboratori per posar en pràctica experiments científics, un projector de diapositives, la necessitat d'una biblioteca més completa dins el centre d'autoformació...

A més a més, els mòduls comuns dins els tres àmbits corresponents orienten el seu contingut i metodologia en funció d'uns dossiers fotocopiats facilitats per l'Administració. Aquest material modular està estructurat en unitats o temàtiques, en què es treballen els continguts teòrics definits en el currículum, amb la

posterior oferta d'activitats d'aplicació per exercitar-los. Les activitats i els exercicis no es diferencien excessivament, ni en el contingut ni en la forma, en aquells plasmats en els llibres de text en l'ensenyament obligatori.

En conseqüència, aquests materials no inciten la creativitat, la reflexió, ni l'esperit crític, de la mateixa manera que no propicien el diàleg, ni la interacció de punts de vista diferents, per tal respondre als reptes i problemàtiques que ens plantegen les societats actuals de forma holística i global. Ans el contrari, els coneixements s'organitzen al voltant de l'estructura lògica de la disciplina, són presentats com una realitat acabada i l'única resposta que requereixen per part de l'alumne/a és la seva memorització o exercitació mecànica.

En termes generals es recomanaria partir d'un problema o situació complexa de la realitat per donar-hi resposta a través d'una varietat de recursos i el treball cooperatiu entre els alumnes. Indubtablement, el coneixement es construeix en la interacció activa entre diversos punts de vista, que faciliten que el subjecte es qüestioni les idees prèvies i els antics esquemes de coneixement. D'aquesta manera, com més interdisciplinari, participatiu i autodirigit sigui l'aprenentatge, més significatives i nombroses seran les connexions que realitzaran els alumnes entre els coneixements previs i la nova informació.

El saber científic s'hauria de ponderar com un coneixement rigorós però no infal·libre, en contínua evolució, que només pretén explicar la realitat des d'un marc històric i geogràfic definit per unes determinades característiques econòmiques, socials i culturals (majoritàriament pròpies de la cultura occidental i del sistema capitalista). Al mateix temps, els contextos educatius haurien de complementar l'actitud explicativa de la ciència amb el discerniment filosòfic, que té com a finalitat la de problematitzar els fets mitjançant una actitud escèptica i la interacció de punts de vista diversos en la cerca d'un consens.

Pel que fa als mòduls opcionals, el professorat tendeix a dissenyar un material més de qualitat, adequat al context. En algunes ocasions s'introdueixen activitats, com ara la projecció de vídeos, debats, la lectura de textos literaris i la possibilitat de realitzar alguna petita recerca sobre un tema de la vida quotidiana, que

enriquiran els continguts del dossier mitjançant fonts de informació diverses. D'aquesta manera, el professorat hauria de disposar d'una part de la seva jornada laboral, així com d'una formació pedagògica i didàctica de qualitat, per tal de seleccionar recursos didàctics, adaptats al context, a la seva visió d'educació i de societat i al temps que es calcula dedicar-hi.

En setè lloc, reivindicariem la professionalitat docent. El mateix professorat s'hauria d'encarregar d'elaborar les proves de nivell i de discernir col·lectivament quins són els continguts del currículum que convé prioritzar en cada nivell educatiu i quines competències s'exigeixen per a acreditar les diferents matèries en cada curs. Les proves de nivell que facilita l'administració són d'un contingut bàsicament conceptual i instrumental, no avaluen el coneixement complex de l'individu, són innecessàriament llargues i no tenen en compte l'existència d'intel·ligències múltiples, ni la procedència cultural i sociolingüística d'una persona.

En vuitè lloc, els exàmens com a instruments avaluatius tendeixen a substituir-se progressivament pel lliurament de les activitats del dossier, la realització de petits treballs de recerca i per un control més exhaustiu de l'assistència a classe. D'una banda, l'avaluació no només ha de ser sumativa, sinó també formativa. La seva finalitat serà comprovar la idoneïtat del procés d'ensenyament-aprenentatge, informar als estudiants dels seus progressos i dificultats i ajudar el professorat a realitzar els canvis escaients en la seva actuació docent, entre d'altres. D'altra banda, l'assistència de les classes no és un indicador suficient si no es té en compte altres criteris com la participació, i els treballs de investigació s'haurien de relacionar amb els conceptes teòrics i dubtes que vagin sorgint en el procés.

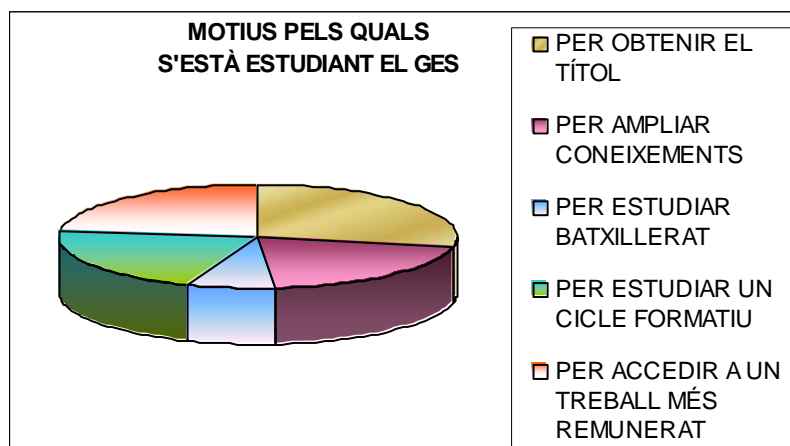
En últim lloc, per tal d'afavorir que el màxim de població compti amb unes competències bàsiques i estratègiques, no només es requerirà d'uns professionals dinàmics i motivats per la tasca social i educativa que estan duent a terme, sinó que s'haurà de proveir-los amb recursos i condicions laborals flexibles: a) una formació inicial i permanent en temes tècnics, didàctics i pedagògics; b) recursos materials diversificats o les condicions necessàries perquè ells/es els puguin dissenyar; c) hores lliures de docència per coordinar-se entre àmbits i garantir als

estudiants el desenvolupament de tutories; d) la possibilitat d'emprar el centre d'autoformació perquè els estudiants del GES en puguin fer ús.

4.4.2. Conclusions en relació als qüestionaris

En primer lloc, les motivacions i interessos per cursar el GES dependran de la situació personal i professional dels usuaris. D'una banda, aquelles persones que provenen directament de l'institut (la majoria de 16 o 17 anys i possiblement obligades pels seus pares) tendeixen a percebre l'escola d'adults com un segon institut en què hauran de repetir les dinàmiques anteriors, encara que amb una reducció d'horaris i una major flexibilitat en l'assistència o l'avaluació. En conseqüència, són incapaços d'apropriar-se del seu aprenentatge per un desenvolupament personal i/o professional, de la mateixa manera que la seva motivació per seguir formant-se s'atribueix exclusivament a estímuls externs.

D'altra banda, trobaríem persones satisfetes amb l'actual càrrec que ocupen i que senzillament volen ascendir en la seva professió, d'altres que esperen aconseguir un lloc de treball millor acreditant la nova formació i un percentatge menys significatiu que es troba a l'atur i que ha decidit ocupar el temps de desocupació amb una educació que els garantirà l'accés a noves feines i competències. Un grup poc nombrós el representarien aquelles persones, bàsicament dones, que en la seva jubilació han escollit invertir en una formació que en el seu moment els va ser negada. Aquestes diferents motivacions comparteixen un interès voluntari dels participants per formar-se amb l'objectiu d'obtenir quelcom, ja sigui un certificat acadèmic o la possibilitat d'augmentar la qualitat de vida.



En segon lloc, confirmariem la hipòtesi que les persones amb un nivell d'estudis més aviat baix tendeixen a desenvolupar professions poc remunerades i amb un desgast físic important. Tampoc se'ls ofereix la possibilitat d'ocupar càrrecs d'alta responsabilitat, com a mínim des del punt de vista de reconeixement social. Particularment, les dones es concentren en el sector servei (en professions relacionades amb el comerç, la neteja o l'hostaleria) i els homes en feines més pròximes a la mecànica o la construcció.

Fent referència als motius pels quals s'està estudiant per l'obtenció del graduat, el 76% dels participants afirmen cursar aquesta formació per obtenir el títol, el 56% per ampliar coneixements, el 20% per estudiar batxillerat (el 8% fins i tot es planteja accedir a la universitat), el 56% per estudiar un cicle formatiu, mentre que el 64% ho fa per accedir un treball més remunerat.

Cal tenir en compte que en el qüestionari es donava la possibilitat d'escollir més d'una opció, sense demanar que ordenessin jeràrquicament els seus motius. Malgrat tot, s'ha pogut observar com la majoria de persones es decantaven ràpidament per l'obtenció del títol i per la possibilitat d'optar a un treball d'una posició social superior, mentre que el fet d'ampliar coneixements, en molts casos, era més vist com una conseqüència secundària.

A més a més, només el 20% dels subjectes es planteja la possibilitat de continuar les seves trajectòries formatives en un batxillerat, que posteriorment els podrà facilitar l'accés a una educació universitària. Si bé és cert que més de la meitat contempen l'opció de cursar un cicle formatiu (la majoria de grau mitjà), aquests/es probablement no es consideren capacitats/des per proposar-se una projecte formatiu a llarg termini o bé no els interessa dedicar més anys de la seva vida a una preparació educativa i professional, per motius diversos.

D'aquesta manera, tot i que no podríem confirmar la hipòtesi que a menys formació, menys motivació per continuar estudiant, sí que hi ha una certa tendència valorar l'educació com l'obtenció de títols acreditats pel sistema formal, que serviran posteriorment com a credencials pel món laboral. Així doncs, l'educació es concebuda merament des del punt de vista de inversió, en comptes

de mostrar la cultura com a via de desenvolupament i benestar de les societats i dels seus ciutadans/es.

En quart lloc, un 44% de la població entrevistada està contenta amb la formació rebuda a l'escola o l'institut, mentre que un 56% es mostra bastant insatisfeta respecte la seva escolarització anterior, especialment pel que fa a la seva experiència a l'institut. De totes maneres, la correlació nivell d'estudis baix i insatisfacció davant la formació rebuda no és significativa i la nostra hipòtesi prèvia queda desmentida.



Malgrat tot, en funció de les atribucions del propi fracàs podríem dividir la majoria dels participants en dos grans grups: els que es perceben a si mateixos com la causa del seu fracàs escolar (des d'un autoconcepte negatiu) i els que atribueixen a la institució escolar i al professorat en particular la responsabilitat de la seva situació escolar fallida.

Fent referència a la primera tipologia d'estudiants, aquests/es consideren que no van prosseguir els seus estudis degut a una manca de capacitat, una escassa motivació i el fet de no sentir-se prou animats per la família. El fracàs escolar no es pot atribuir exclusivament a la motivació individual, sinó que tot l'entramat social, econòmic i cultural hi estaria involucrat. En conseqüència, caldrà plantejar-nos de quina manera el sistema educatiu aconsegueix que les persones acabin concebut el propi fracàs com un problema personal de manca d'habilitats cognitives per assumir el procés d'aprenentatge individual.

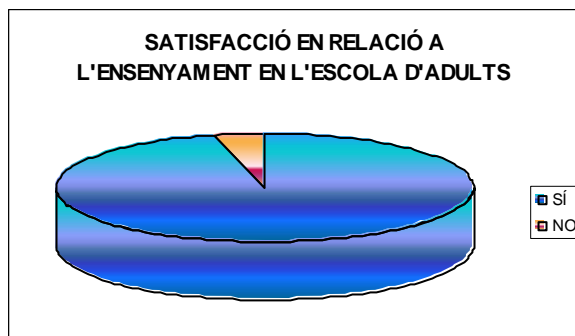
En relació a la segona tipologia, les atribucions d'aquests subjectes pel que fa al propi fracàs són externes, de manera que no vinculen les seves experiències educatives anteriors amb les pròpies capacitats i possibilitats de implicació personal, sinó que ho associen a un error de terceres persones en la seva formació.

De manera general, es lamenten de l'acció educativa del professorat, ja que senten que no han pogut establir amb ells/es una relació de confiança, que no els han ajudat en el propi procés d'aprenentatge i que, fins i tot, els han etiquetat a priori.

En els contextos d'ensenyament-aprenentatge el professorat com a individus (subjectius) tendeixen a configurar-se una opinió i un rol de cada alumne/a, basant-se en intercanvis de informació o dels judicis personals realitzats en els primers contactes. Conseqüentment, sense ésser-ne conscients, tendeixen a relacionar-se amb els estudiants en funció d'aquesta informació (currículum ocult) i tergiversen les respostes de l'alumnat per adaptar-la als propis esquemes de coneixement. Així doncs, les expectatives es confirmen en l'anomenat Efecte Pigmalí i no es dona la possibilitat a l'estudiant de propiciar la millora i el canvi.

En les entrevistes també s'ha mencionat el fet que l'ESO (Educació Secundària Obligatòria), en comparació amb el l'EGB (Educació General Bàsica) i el BUP (Batxillerat Unificat Polivalent), ha contribuït a "*baixar el nivell*". L'objectiu bàsic de la LOGSE (Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu) fou ampliar el tronc comú d'aprenentatges bàsics als que pogués optar un conjunt de població més ampli. No obstant, la reforma no va anar acompanyada dels suficients recursos per garantir un accés generalitzat als estudis superiors i segons alguns sectors s'ha anat en detriment de l'excel·lència. L'etapa d'educació bàsica hauria d'assegurar un ensenyament humanista i científic de qualitat, que garantís al mateix temps l'exigència i la pròpia competència, juntament amb la igualtat d'oportunitats i la comprensivitat, inherent en tot ensenyament de caire comú.

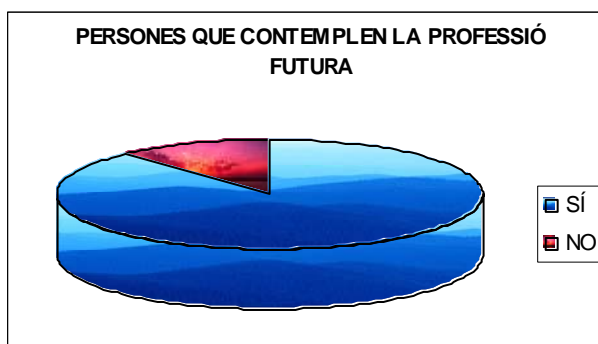
En cinquè lloc, el 96% dels estudiants considera que la formació rebuda en l'escola d'adults és de qualitat, mentre que un 4% (un sol alumne) no se sent satisfet en relació l'ensenyament rebut en la institució. Des del seu punt de vista, la formació que s'ofereix només atén les necessitats d'un públic concret: aquells/es que busquen l'obtenció d'un títol de



forma ràpida i fàcil per poder oferir posteriorment en el mercat de treball. La satisfacció és deguda a la major flexibilitat (menor exigència) del professorat i la relació més propera entre l'alumnat i aquest.

D'una banda, la majoria dels participants estimen que la metodologia emprada pel professorat és la correcta. Valoren molt positivament que els professionals tinguin en compte la seva situació personal, que els ajudin en les dificultats i, especialment, els sembla bé que s'hagi reduït la jornada educativa en la meitat d'hores (en unes set hores i mitja setmanals). D'altra banda, algunes persones (tot i estar satisfetes amb l'ensenyament) mantenen que es perd temps en algunes de les classes, ja sigui aclarint dubtes innecessaris, reiterant la informació explicada o exposant continguts innecessaris. Al mateix temps, consideren que les hores dedicades i el grau d'aprofundiment en els continguts no prepara els estudiants suficientment per poder cursar ensenyaments superiors.

En sisè lloc, no es confirma la següent hipòtesi: les persones amb un nivell d'estudis relativament baix tendiran a no tenir clar un projecte de futur que els motivi a seguir estudiant per aconseguir-ho. Ans el contrari, només un 12% dels estudiants no contempen un projecte formatiu i professional clar pel futur. La majoria de persones tenen la intenció de cursar un cicle formatiu



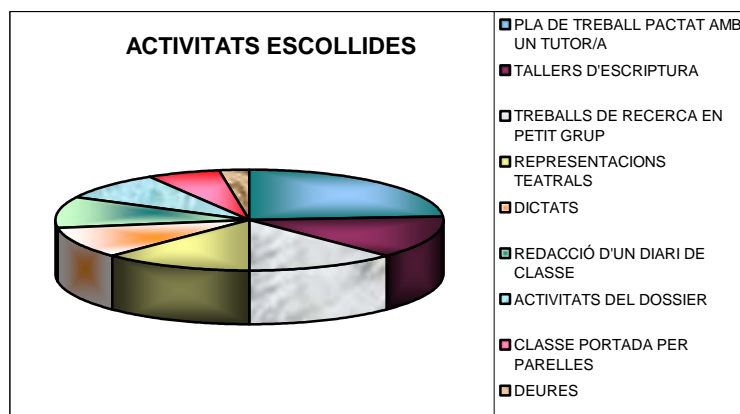
de grau mitjà (sense grans expectatives pels estudis superiors). Al mateix temps, trobem dues dones en edat de jubilació que tenen molts plans per seguir-se formant en un futur pròxim.

En setè lloc, en les entrevistes s'ha pogut constatar les grans dificultats que tenien molts estudiants a proposar alternatives i suggeriments a l'actual formació que s'està duent a terme en el GES. Entre els canvis proposats, els més reiterats són: a) un major aprofitament del centre d'autoformació; b) la realització de tutories a fi de resoldre els dubtes personals i portar un seguiment dels treballs, aprofitar al màxim del temps dedicat a les classes; c) la planificació de sortides culturals; d)

l'ús més freqüent dels ordinadors com a recursos per l'aprenentatge; e) treballs en comptes d'exàmens; f) adaptar els horaris a les necessitats del col·lectiu; g) no impartir continguts innecessaris; h) un ensenyament més útil i adaptat a les necessitats i a la disponibilitat de cadascú; i) més preparació pels estudis superiors (sobretot per aquells/es amb intenció d'estudiar un batxillerat o anar a la universitat)...

En termes quantitius sobretot s'ha mencionat la possibilitat d'oferir tutories de seguiment individualitzades, proposta que es plantejarà a la següent pregunta. Al mateix temps, els alumnes exigeixen mètodes i activitats alternatives com les sortides culturals i el fet d'adaptar l'ensenyament a les necessitats individuals de cadascú. No obstant això, alguns dels suggeriments (no justificats) com la reducció de l'horari, la supressió d'exàmens i la reducció de treballs responen a model d'estudiant que exerceix la llei del mínim esforç en la seva formació.

En relació a les activitats escollides com a més interessants per introduir a la classe, el 76% es mostra partidari d'establir un pla de treball pactat amb un tutor/a; al 68% li agradaria realitzar debats; un 44% ha escollit els tallers d'escriptura; un 40% els treballs de recerca en petit grup i també un 40% les representacions teatrals i tallers de poesia; un 32% ha optat pels dictats i un 32% per la redacció d'un diari de classe. De la mateixa manera, les activitats menys votades són les activitats del dossier amb un 28%, una classe a realitzar per parelles amb un 20% i els deures habituals amb un 8%.



Cal tenir en compte que s'ha donat la possibilitat que els entrevistats/des poguessin escollir tantes activitats com desitgessin i d'aquesta manera, alguns d'ells/es ràpidament s'han decantat cap a moltes de les opcions de les proposades, mentre que en d'altres s'ha hagut d'insistir en què optessin per més exercicis dels prèviament senyalats i, en conseqüència, han deixat entreveure el valor que atribueixen a la pròpia educació: com menys tasques a realitzar molt millor.

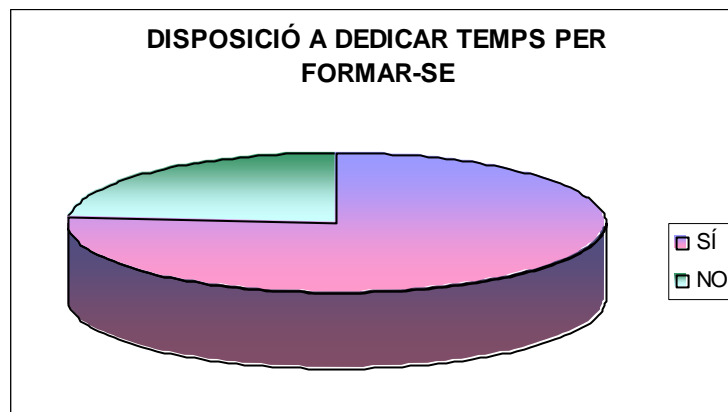
Tal i com es pot estimar, bona part del col·lectiu entrevistat considera com a activitat més recomanable la possibilitat de portar a terme un pla de treball pactat amb un tutor/a, molt més positiu que la seva alternativa: uns deures homogenis per tothom. Precisament, molts dels estudiants tenen la necessitat d'una ajuda i un assessorament més adaptat als seus interessos i ritmes de treball. L'objectiu bàsic en l'educació obligatòria serà desvetllar el gust per continuar-se formant i per aprofitar al màxim tots els agents educatius que es poden trobar a la societat.

Si incidim més en activitats d'ensenyament-aprenentatge dins l'aula podem comprovar que els tallers, juntament amb els treballs en grup tenen una acceptació al voltant de la mitjana. Algunes de les persones entrevistades consideren el treball en grup poc productiu, ja sigui perquè prefereixen treballar de manera individual, perquè no tenen temps per quedar amb la gent o perquè en aquests casos sempre s'acaba concentrant la feina en una mateixa persona. Entenent la cohesió de grup com un objectiu primordial dins del GES, les percepcions dels alumnes en relació al treball en equip podrien ser progressivament modificades mitjançant la introducció de noves metodologies i dinàmiques, sempre amb la finalitat última de millorar la qualitat la formació impartida.

Fent referència a les activitats que menys satisfan en termes generals a la població entrevistada, sembla ser que la preparació d'una classe per parelles sobre un tema treballat prèviament desagrada a la gran majoria, mentre que les activitats del dossier i els deures, tot i ser pràctiques freqüents en les classes, tampoc acaben de interessar els estudiants. Pel que fa a la possibilitat de preparar una classe, bona part de les persones ha reconegut que ja se senten satisfets/es davant de la manera que té el professorat de conduir les classes, en què el mestre explica i ells/es contribuir-hi preguntant dubtes i aportant-t'hi opinions i comentaris.

No obstant això, caldrà qüestionar-nos si la negativa a participar en noves metodologies és degut al seu desconeixement, la quantitat d'esforç i de implicació que requereixen o la convicció que l'ensenyament actual ja es prou útil pel desenvolupament individual. De la mateixa manera que la universitat mitjançant la convergència europea reduirà les hores de docència i repartirà els crèdits en relació a la feina que realitzarà l'alumne/a, també els estudis secundaris haurien d'assumir aquesta simple qüestió de redistribució: retornar la responsabilitat de l'aprenentatge, de manera més o menys plena, als seus protagonistes.

En últim lloc, el 76% s'afirma que si el tema respon als seus interessos (per exemple plantejant activitats en petit grup i debats), ràpidament estarien disposats a buscar temps i recursos. El 24% restant nega aquesta possibilitat per manca de temps o de interès. Les dades obtingudes (tot i parlar de suposicions i no d'evidències) corroboren que la motivació és el motor de l'aprenentatge, amb la qual cosa s'hauria de tenir en compte la participació dels alumnes en certes parts de la programació (fins i tot per pactar els criteris d'avaluació).



5. La programació didàctica.

5.1. Objectius generals de la proposta.

- Fer ús de la llengua com a eina indispensable no només per interpretar la realitat, sinó també per expressar la pròpia personalitat i transformar les societats en un clima de reflexió i creativitat.
- Interpretar i produir textos de diferent tipologia (en el canal oral i escrit) per tal de participar en igualtat d'oportunitats dins el sistema productiu, la ciutadania i el teixit de la societat civil.
- Adoptar un punt de vista crític davant les convencions socials de la llengua, la relativitat del codi escrit i les seves manifestacions estereotipades i prendre consciència de la importància de la diversitat lingüística, extremadament lligada a la cultura i tradicions d'un territori.
- Emprar la llengua com a instrument per seguir aprenent al llarg de la vida en un procés autònom i crític de construcció de coneixements.
- Reflexionar sobre la influència que tenen els mitjans de comunicació en la creació de informació i de desinformació.

5.2. *Orientacions metodològiques concretes.*

Les nostres orientacions metodològiques, així com el contingut general de la proposta, estan estretament vinculades a l'anàlisi sociològica i pedagògica prèvia i a les característiques i necessitats del context on aquesta s'ubicaria (la institució, els destinataris...). El propòsit d'aquest apartat és justificar el rol que exerciran les activitats presentades posteriorment i la tasca que desenvoluparà el professional de l'educació per extreure'n el màxim rendiment.

Entendríem l'aprenentatge com un procés dialògic, on els seus participants hauran de posar en dubte els seus coneixements i punts de vista, mitjançant la recerca sistemàtica, el treball en col·laboració i la interacció constant. Conseqüentment, s'intentarà promoure un perfil d'estudiant autònom i estratègic, que sàpiga: a) planificar els objectius i les activitats a assolir; b) comprovar si va assolint les fites previstes; c) rectificar si cal i ajustar la seva actuació a la consecució de les finalitats establertes; d) avaluar els resultats obtinguts, el grau d'assoliment dels objectius i la validesa de l'estratègia seguida, per tal d'extreure'n conclusions per a futures actuacions.

Per tal d'assolir aquest propòsit, el procés formatiu serà més inductiu que deductiu, més holístic que lineal. La persona adulta arribarà al desenvolupament conceptual, des de la pròpia experiència pràctica en treballs de recerca i debats, més que gràcies a una teoria prèvia amb uns exercicis posteriors d'aplicació. Es tracta de plantejar una situació problemàtica que per tal de resoldre-la els participants hauran de recórrer als supòsits teòrics.

En el transcurs de la proposta es partirà en tot moment del què les persones adultes coneixen en relació a un tema, de les seves experiències i dels seus interessos i necessitats, afavorint l'aplicació i transferència dels aprenentatges a la vida real i viceversa. Des d'una vessant més interdisciplinària i complexa es partirà de temes socialment polèmics, aplicacions per la vida personal i professional i de la recerca de informacions diverses, mentre que els aspectes lingüístics i acadèmics més específics aportaran l'instrument necessari per assolir propòsits més generals i funcionals. Les diferents propietats textuais i

lingüístiques com la coherència, la cohesió, l'adequació i la correcció, estaran integrades/ subordinades sota un propòsit comú: la producció de textos que tinguin un propòsit i un sentit comunicatiu per a la persona.

El fet de complementar l'àrea de llengua amb els dos àmbits restants permetrà fer un ús del llenguatge com a instrument per expressar quelcom significatiu. En aquest sentit, inclouríem dins la proposta la formació d'una consciència històrica i planetària no etnocèntrica i la preparació pràctica per la participació i la democràcia. Al mateix temps, mantindríem una actitud crítica i ètica envers els processos científics i tecnològics, sense deixar de valorar les seves aportacions pel desenvolupament cultural, social i econòmic de la humanitat. Se'ls preparà per obtenir, seleccionar i analitzar críticament la informació procedent de diverses fonts, contrastant-la i valorant-ne la utilitat segons les finalitats previstes i mitjançant la diversificació dels recursos culturals emprats.

Les diferents tasques incideixen en una temàtica de tipus social i cultural, que engloba les problemàtiques i reptes que les societats actuals han de fer front i planteja un concepte de cultura des d'un marc més ampli, complex i comprensiu. Al mateix temps, ofereix l'oportunitat que les persones es descentrin de la pròpia cultura i tradició històrica occidental, per plantejar-se prejudicis lingüístics, la diversitat socio-cultural present en el planeta i la relativitat del propi coneixement segons la cultura i punt de vista adoptat.

A més a més, caldrà fomentar que els participants es plantegin el procés de selecció de informació per part dels mitjans de comunicació i la qualitat dels continguts que proveeixen. Els productes mediàtics es consideren cultura i educació pel sol fet que tenen un currículum amb uns continguts i unes estratègies per enfocar-ne la transmissió. Considerant que els diversos llenguatges estructuraven el discurs públic i ens ofereixen una determinada visió de la intel·ligència, la realitat, la història i la cultura, caldrà ajudar les persones a interpretar el sistema de codis complex que envolta els mitjans de comunicació i el món publicitari en especial.

5.3. Activitats: mòduls comuns

Abans de presentar la selecció i disseny de les activitats que formaran part de la proposta, s'ha considerat pertinent centrar-se en alguns dels mòduls comuns, per tal d'oferir un exemple d'activitats o tasques que es podrien extrapolar a tots els mòduls de l'àmbit de comunicació, així com a les altres àrees del GES.

Els mòduls escollits, en aquest cas comuns, són els següents:

- Llegir per
- Lectura de la imatge

5.3.1. Llegir per

Activitat 1: Mal de llengües.

En aquesta activitat les persones hauran de respondre el següent qüestionari individualment o per parelles.

1. De les llengües següents, ¿quina reflecteix millor la realitat?
a) llatí b) anglès c) alemany.
2. Les llengües de les societats més avançades tenen fonemes més elaborats que les llengües dels pobles primitius.
a) sempre b) gairebé sempre c) molt sovint.
3. De les llengües següents, ¿quina està més ben estructurada?
a) català b) espanyol c) anglès.
4. Quina de les llengües romàniques següents és més antiga?
a) català b) espanyol c) francès.

5. Allò que distingeix una llengua d'un dialecte és l'existència de:
- a) un diccionari b) una gramàtica c) una literatura escrita.
6. L'existència de llengües diferents deriva de
- a) les diferències dels òrgans articuladoris,
b) les diferències dels òrgans auditius,
c) les diferències en la configuració del cervell.
7. Quina de les següents respostes és la correcta?
- a) allò que es parla a la capital és una llengua,
b) allò que es parla als pobles és un dialecte,
c) allò que es parla a les ciutats és una llengua.
8. Quina de les llengües següents presenta un sistema lingüístic més complex?
- a) anglès b) català c) xinès.
9. ¿Quin dels sistemes d'escriptura següents permet representar millor els fonemes?
- a) l'alfabet llatí b) l'alfabet àrab c) l'alfabet ciríl·lic.

Un cop contestades les preguntes, es poden intercanviar els qüestionaris entre ells per corregir-los o comentar les respostes amb el company/a, per intentar justificar les decisions preses.

Posteriorment, el professor/a haurà d'oferir la solució correcta: cap d'aquestes respostes és correcta. Decantar-se per una d'elles significa tenir prejudicis lingüístics. Tenim molts prejudicis lingüístics en relació a les llengües. Totes les llengües són aptes per expressar el mateix d'una manera o altre, fem servir components diferents de la gramàtica. Al mateix temps, les llengües en si mateixes no són fàcils, ni difícils, sinó que depèn de la distància lingüística de la pròpia llengua.

A continuació es facilitarà el següent text:

Hi ha hagut molts intents d'instaurar una llengua universal que pugi ser entesa per tothom. Aquest fou el somni desitjat dels filòsofs de la Il·lustració a Europa i, a la segona meitat del segle XX, dels teòrics de llengües artificials com el volapuk o l'esperanto, que tenien milions d'adeptes arreu del món. Molts esperantistes confiaven que l'esperanto no es limitaria pas a ser una llengua auxiliar universal sinó que, amb el temps, s'imposaria com a única llengua universal.

La noció moderna d'Estat-nació reforça la posició dels qui van en contra del pluralisme lingüístic: una llengua única sovint apareix com un aglutinador indispensable de la unitat nacional. El 1789, el francès era la llengua materna de la minoria d'habitants nascuts a França, mentre que avui dia els qui no parlen francès en aquest país són una petita minoria. Aquest mateix fenomen es reproduïx actualment en estats com Indonèsia, on el bahasa, que era un dialecte auxiliar, s'ha convertit en la llengua principal del país i aviat serà la llengua materna de la gran majoria d'indonesis.

No és pas exagerat afirmar que l'elecció d'una llengua nacional única sol ser considerada com a requisit previ de qualsevol modernització. Sigui quina sigui la llengua triada, bé sigui importada (com l'anglès, el francès, el mandarí o el rus), bé sigui una llengua més recent (com el filipí) l'essencial és que sigui perfectament traduïble, és a dir, capaç d'expressar els conceptes i els matisos de les nostres civilitzacions <<modernes>>. Malauradament, això significa la desaparició de nombroses llengües minoritàries considerades antiquades i inútils.

Aquests processos reductors que s'estan produint en el llenguatge són comparables a l'empobriment de la diversitat biològica del nostre planeta. En tots dos casos són obra de persones animades per les millors intencions del món – reduir el cost de la comunicació en el primer cas i alimentar una població mundial cada vegada més nombrosa en el segon–, però que tenen una idea molt vaga de la naturalesa i de les funcions de la diversitat.

En aquests darrers anys s'ha anat prenent consciència de la importància de la diversitat biològica, i també es comencen a fer sentir les veus dels defensors de la diversitat lingüística i cultural. Tanmateix, aquesta preocupació no ha arribat realment al gran públic i els partidaris de l'ecologia lingüística no troben pas el

mateix ressò que els defensors de les espècies animals i vegetals amenaçades. El seu combat és tan diferent? Recordem, per començar, que la diversitat actual és el final de processos llarguíssims, milions d'anys per a la diversitat biològica i almenys cent mil anys per a la lingüística. I, una vegada s'ha perdut l'autèntica diversitat, no és pas gens fàcil reconstruir-la, malgrat els avenços de l'enginyeria biològica i lingüística. Una altra semblança també important entre la diversitat lingüística i el món natural és el caràcter funcional que tenen totes dues. Les deu mil llengües que hi ha actualment reflecteixen les necessàries adaptacions a les circumstàncies socials i naturals. Són els fruit d'una especialització progressiva per adaptar-se al màxim a un món que evoluciona sense parar.

Tenint en compte el qüestionari i la lectura proposada, el professional hauria de propiciar un debat o una reflexió col·lectiva, de tal manera que mitjançant qüestions inductives fossin els propis alumnes els que arribessin a un plantejament de la llengua desproveït de prejudicis i d'actituds etnocèntriques.

Primerament es realitzaria una petita cerca en relació quantes llengües es parlen en el món, quines són les llengües amb més parlants, quines llengües estan en perill d'extinció... Els alumnes haurien de consultar mapes de dominis lingüístics, gràfics i taules estadístiques per tal de respondre algunes d'aquestes preguntes, orientadores del debat posterior. Després del debat, convidaríem un lingüista que exposi el seu punt de vista d'expert respecte les qüestions prèviament debatudes, ja que permetria resoldre dubtes, contraposar opinions i acabar de pal·liar els estereotips restants.

Com a tall d'exemple, proposaríem les següents:

- Perquè cada parlant d'una llengua considera la seva pròpia com la més fàcil i la més correcta? Per què és difícil per nosaltres aprendre xinès? No tindria un xinès exactament les mateixes dificultats per aprendre la nostra llengua? Intenta contemplar la teva llengua amb una certa distància lingüística. Quines dificultats o problemàtiques creus que una persona no nativa es trobaria per aprendre la teva llengua materna (sigui la catalana, la castellana o qualsevol)?

Consideres per aprendre una llengua s'ha de fer necessàriament incís dels aspectes culturals presents en aquesta llengua? Digues si és certa la següent afirmació: quan la persona aprèn un nou idioma, amb ell està adquirint una nova cultura. Digues si estàs d'acord amb la següent afirmació: la pèrdua de diversitat lingüística comportarà necessàriament la pèrdua de diversitat cultural. El llenguatge és un sistema de signes abstracte o reflexa les estructures culturals i mentals de la cultura a la qual aquesta persona pertany? És més, podem afirmar que el llenguatge influeix en la manera en què persones, col·lectius i ètnies perceben i interactuen amb la realitat?

- Digues si estàs d'acord amb la següent afirmació: una llengua sense cultura no té sentit. (Aquí el professor/a podria introduir el motiu pel qual va fracassar l'esperanto: una llengua artificial que pretenia servir com a vehicle entre els països europeus).
- Què distingeix una llengua d'un dialecte? Els dialectes són variants inferiors a la pròpia llengua o pel contrari aporten riquesa lingüística al moment de parlar-la? Quan va tenir lloc la normalització lingüística de la llengua catalana? Consideres necessari la presència d'unes pautes/ normes comunes que regulin la producció escrita d'una llengua?
- Les llengües, poden ser considerades com a tals, quan no presenten un codi escrit que les recolzin? Són aquestes inferiors que les pròpies de la cultura alfabetitzada? Què en penses de la següent afirmació? *“Totes les llengües tenen gramàtica, és a dir, sistema o estructura, encara que les seves regles no estiguin normalitzades en un diccionari lingüístic o encara que no s'utilitzi per l'escriptura”*. Quines conseqüències pot tenir el fet de no disposar d'un registre escrit per la conservació i la difusió d'aquestes llengües? Per què creus que aquest és un àmbit decisiu en tota llengua i en tot projecte de normalització lingüística? Estàs d'acord o en contra davant d'aquesta afirmació: *“el ioruba és una llengua rara, exòtica”*? Creus que té recursos per respondre a les necessitats dels seus parlants?

- Quin tipus d'adaptació lingüística proposaries per una persona nouvinguda en un estat on coexistissin més d'una llengua oficial? Quin rol desenvoluparia el país d'acollida i els seus ciutadans? Fins a quin punt les persones emigrades s'haurien d'integrar dins la cultura i les tradicions del país d'acollida o, per altra banda, haurien d'intentar preservar la cultura i les tradicions del seu país d'origen?
- Quin és el motiu pel qual algunes llengües creixen (sense que necessàriament n'augmenti la natalitat), mentre que d'altres moren? Sabries donar un exemple d'alguna llengua que hagi estat perseguida al llarg de la història i d'alguna que actualment estigui en perill d'extinció? Es calcula que en un segle s'extingiran la meitat de les llengües del món. Consideres positiva aquesta diversitat lingüística, o pel contrari, opines que el més senzill seria que tothom parlés una mateixa llengua? Si això fos possible, quines conseqüències podria comportar en les tradicions i les cultures de pobles i nacions? Quines solucions proposes per evitar la pèrdua de la diversitat lingüística en el món. Per quins motius opines que les llengües desapareixen?
- Com afecta la immigració a la llengua? ¿Creus que pot causar un empobriment lingüístic (fenomen del Spanglish) o una major riquesa lingüística i dialectal, ja que permet parlar la llengua des de diverses variants dialectals?
- El llenguatge és quelcom innat (quan naixem ja tenim un codi de signes establert) o és adquirit al llarg de la vida, subjecte a múltiples influències externes?
- La distribució de les llengües en l'espai mundial és molt irregular. Gairebé la meitat (47,5%) de la població mundial (unes 5.900 persones), parla una de les quinze llengües més parlades del món, mentre que bona part de la població restant parla llengües que tenen menys de 10.000 parlants.

Les cinc primeres llengües més parlades del món són les següents:

Rang mundial	Llengua	població	% de la població
1	xinès, mandarí	885.000.000	15
2	anglès	332.000.000	5.4
3	espanyol	226.000.000	4.5
4	bengalí	189.000.000	3.2
5	hindi	182.000.000	3.0

- El 83% de les llengües del món es parlen només a un estat. A més, moltes llengües no tenen ni l'extensió territorial d'un estat. Hi ha 25 o 30 vegades més de llengües que d'estats, per tant algun grau de bilingüisme o de multilingüisme és present en gairebé tots els estats del món. Com creus que s'originen els conflictes entre les llengües? Podria ser la manca de delimitació de les seves funcions? La majoria de llengües avui existeixen en el que els lingüistes anomenen relació diaglòssica (que significa que les llengües es separen/ es divideixen en les seves funcions). Com valora el fet que la llengua emprada a casa i en la interacció oral entre els membres de la comunitat sigui diferent de la que es fa servir en funcions més elevades, com ara el govern, els mitjans informatius o l'educació? Un exemple semblant seria l'ús del català restringit a l'àmbit familiar durant l'època franquista. Quines conseqüències creus que va tenir aquest fet pels catalans i per els altres parlants del món que actualment l'estan vivint pel seu desenvolupament lingüístic i cultural? Pot ser possible que no fos més útil la llengua amb més parlants, sinó la que et permet resoldre els problemes quotidians?

- Llegeix el següent extracte:

Hi ha països, però, en què la <<llengua més parlada>>pot arribar a ser la llengua d'un altre territori; cosa que en cap cas no és innocent, ni natural. ¿Algú s'imagina una illa amb deu mil persones que, de cop (o a poc a poc), canvien de llengua? Una situació com aquesta s'ha d'imaginar, realment; perquè mai no s'ha produït, ni es produirà de manera espontània: la llengua pròpia és una construcció primerenca i sòlida i no canviem si no és que passem a viure al territori d'una altra llengua. Així doncs, quan un país té dues llengües (o quan una col·lectivitat de parlants abandona la pròpia) és perquè s'ha produït un veritable daltabaix. El daltabaix màxim és la prohibició pura, dura i secular; la llengua eclipsada en els usos públics, en la vida econòmica i laboral, en l'educació i en els grans mitjans de comunicació: la llengua silenciada (Tuson; 2001:73).

Estàs d'acord amb el monolingüisme (amb la idea que amb una sola llengua ja n'hi ha prou) o penses que les persones s'haurien d'animar a aprendre quantes més llengües millor? Creus que el fet d'aprendre una altra llengua permet desenvolupar les habilitats lingüístiques del propi idioma, ja que totes les llengües tenen uns trets comuns que les uneixen? Sabries dir quins són els trets lingüístics que unifiquen les diferents llengües, és a dir, aquells aspectes comuns, iguals en tots les llengües?

- Quines creus que haurien de ser les condicions per atorgar el status d'oficial d'una llengua? A cada estat li cal només una llengua o s'hauria d'insistir en el respecte més rigorós ver les llengües de cada lloc? Creus que és just que els governs ignorin o prohibeixin l'ús de les llengües en els territoris, ja sigui no reconeixent la llengua o negant el grup que la parla el dret a existir? Mentre que al Perú es diferencien 27 llengües quítxues, només sis tenen la consideració de llengua. Com consideres aquesta decisió, política o lingüística? El nombre total de llengües oficials al món és molt petit i, probablement, només unes 100 llengües tenen aquest status. Quines llengües oficials trobem en el nostre país? Quantes llengües haurien de ser oficials dins

un mateix país? Què opineu sobre la política centralista duta a terme en l'estat francès?

- Són les llengües quelcom dinàmic, és a dir, canvien de generació en generació en funció dels seus parlants? Creus que és positiu que cadascú faci un ús particular de seva la llengua, la modifiqui i l'adapti a les aspiracions personals, als dialectes depenent de les zones regionals i als registres o diferents maneres de parlar-la segons els àmbits i zones per les quals es moguin els parlants? Seria possible afirmar que hi ha tantes cultures com persones al món, tenint en compte que cada persona tenim diferents esquemes de percepció i apreciació dels trets culturals i lingüístics?
- Com es pot entendre que les llengües oficials i les més emprades (fins i tot com a segones llengües) siguin les occidentals quan la majoria de llengües del món es parlen fora d'Europa, moltes d'elles a Àfrica? L'anglès és actualment al llengua dominant/ oficial en més de 60 dels 185 estats reconeguts per l'ONU en el món. Creus necessari el fet que existeixi una llengua com l'anglès, que gairebé tothom conegui, per comunicar-nos globalment? Sota quins criteris s'ha escollit precisament l'anglès com a llengua per aprendre a les escoles, per utilitzar en els mitjans de comunicació i en definitiva, per comunicar-nos entendre's entre tots els països? El domini en totes les llengües suposarà l'augment del rendiment i benestar econòmic o només aquelles com l'anglès considerades com a eines d'intercanvi internacionals? Penses que les llengües són políticament neutrals o contràriament depenen fortament d'interessos econòmics i polítics? Com és que probablement milers de lingüistes han treballat llengües com el francès i l'anglès a fons, mentre que d'altres han rebut molt poca atenció o gens? Què pot comportar el fet que moltes de les llengües del món (moltes d'elles d'Àfrica) no hagin estat estudiades en cert detall?
- Mentre que abans els contactes naturals entre pobles transcorrien de manera natural a través de la traducció i l'aprenentatge/ transmissió lliure de llengües, la colonització va dividir arbitràriament el continent africà en estats (comprovar les línies rectes de la seva orografia en un mapa) segons

quilòmetres quadrats i nombre d'habitants, sense tenir en compte la diversitat cultural i lingüística de la població autòctona. Quines són les conseqüències d'aquestes extensions dels models unificadors europeus? Creus que les poblacions en general tenen el dret a parlar exclusivament la seva llengua local?

Activitat 2: I què ens ofereixen els bancs?

Per grups els participants hauran d'escollir una de les següents línies d'investigació (s'intentarà que tots els equips tractin temes diferents). Un cop escollit el camp d'acció, s'hauran de determinar 3 o 4 caixes o bancs per tal de investigar i cercar informació en relació a l'objectiu d'anàlisi. Els temes poden ser els següents:

- Tipus de plans de pensions que ofereixen, rendibilitat, interessos segons els anys i els diners invertits, mínims requerits...
- Préstecs personals, que no siguin hipoteques i requeriments (avals, contracte fix...)
- Hipoteques: anys de pagament, interessos, pagaments mensuals.
- Obertura d'una llibreta personal: mínim de diners per guardar-hi, interessos anuals, pèrdues....
- Altres propostes: canvi de divises...

Cada grup contrastarà la informació obtinguda per tal de decidir quina de les tres organitzacions bancàries ofereixen una major rendibilitat i inversió del capital., conclusions que s'exposaran a nivell de la classe. Posteriorment en petit o gran grup es poden debatre les següents preguntes.

- Quin interès poden tenir els bancs en prestar i guardar diners? Fins a quin punt pot interessar a una persona particular obrir una llibreta o iniciar un pla de

pensions? Els diners que guarden en què els inverteixen? Com és que molts bancs i caixes inverteixen en obra social? Per quins motius creus que ho fan? En quina mena de projectes inverteixen? Quin percentatge destinen a aquestes inversions?

- A què es deu aquest recent interès dels bancs a vendre plans de pensions, hipoteques i préstecs instantanis? Penses que els interessos en els préstecs que ofereixen són els adequats? Per què és tan amable el personal contractat per un banc o una caixa? Quina és la seva intenció?

Activitat 4: Llegim mapes com mai els hem llegit.

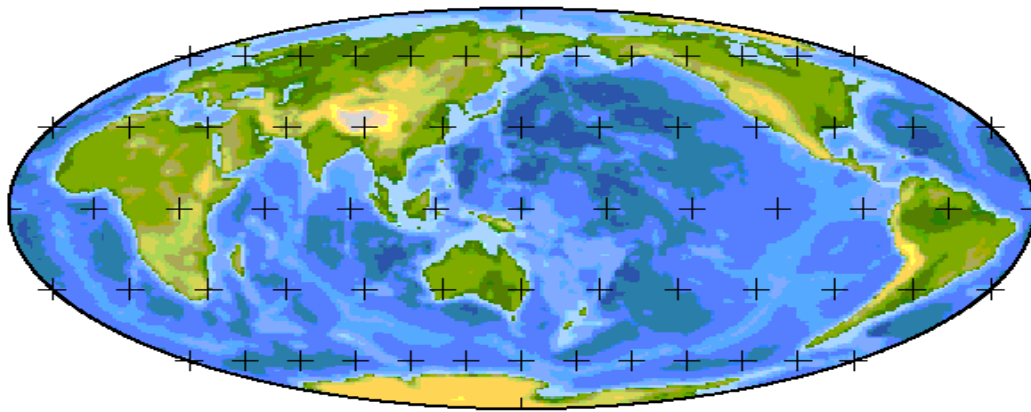
En grups s'intentarà interpretar els diferents mapes i distingir-ne els 5 continents bàsics. Posteriorment, caldrà analitzar les diferències que existeixen entre ells i debatre les qüestions que es presenten a continuació:

Cal tenir en compte que a banda d'aquests mapes també s'utilitzarà el mapa de Peters.





Global Topography



- Fent referència al mapa de Peters, en quin sentit es diferencia dels altres? Des del teu punt de vista que és més important, que un mapa sigui estèticament agradable pels ulls o que representi d'una manera més acurada les proporcions reals? Trobes just que un 20% dels països consumeixin un 80% dels recursos planetaris (aquells situats al nord), mentre que la resta d'habitants, que viuen en la majoria de la superfície planetària s'han de conformar amb les sobres?
- Si et fixes en la distribució dels països africans podràs comprovar com les fronteres semblen gairebé traçades en línia recta. A què es deu aquest factor? Creus que la colonització del segle XVIII va tenir alguna cosa a veure-hi? Quines devien ser les conseqüències per la població?
- Com explicarien que la població mundial estigui distribuïda de manera desigual en les diferents zones (trobem) llocs desèrtics i zones superpoblades)?
- Creus que la realitat es pot contemplar de distintes maneres segons el punt de vista adoptat? Dels següents mapes que se't proposen quin escolliries per representar la realitat? Indica'n als motius. Pot ser que hagi optat pel mapa en què estem habituats? Realment aquesta és la única forma vertadera per representar la realitat? Per què penses que cada país té la tendència de col·locar-se al centre? Creus que seria possible trobar un mapa on els països dels sud fossin col·locats a dalt del mapa i viceversa? Contempla una bola del món i veuràs com els diferents mapes proposats són correctes. Tot depèn quina fracció de realitat esculls i com la representis. Intenta dissenyar un mapa on Àfrica estigués al centre. Creus que interessaria als governants dels països occidentals (Europa i Estats Units) tenir un mapa en aquestes condicions?

Activitat 5: La que se va

LA QUE SE VA (Índia)

Pero yo soy
la que siempre se va

La primera vez fue la más...
fue la más
silenciosa.

No hablé,
No respondí
a quienes se quedaban saludando
con el suave ruido
de los saris batiendo al viento.

Para el viaje
lanzaron cocos
desde la playa de Juhu
al mar Arábigo...
Pero vi mendigos tirarse
tras esos cocos: una buena pesca
para cenar. Y, al final,
¿Quién se lleva la buena suerte
de esos cocos sacrificados?

Yo soy
la que siempre se va.

A veces me preguntan si
no estaré buscando un lugar
en que mi alma

deje de vagar,
un lugar en el que poder estar
sin desear partir.

Quién sabe.

Quizá la dicha radica
en ser capaz siempre de partir...

Pero nunca he dejado mi hogar.
Lo he llevado
conmigo... aquí en mi oscuridad
en mí. Si vuelvo, si deshago mis pasos,
no encontraré
ese primer hogar en ningún sitio
de esta patria.

No nos dejaron
llevar muchas cosas
pero conseguí ocultar
mi hogar detrás del corazón.

Mira la playa desierta,
ahora anochece: no hay sol
que convierta las olas en oro,
no hay luna que atrape
las olas en una malla de plata...

Mira
la oscuridad intermedia
donde la mar no tiene máscara,
no es ninguna reina de la belleza.

Ahora el viento deja
de irse por las ramas...

Mientras la tierra grita
mientras el terruño grita:
<<Vuelve, vuelve...>>

Yo soy
la que siempre se va.

Porque tengo que hacerlo...
con mi hogar intacto
 Pero siempre cambiante
de modo que las ventanas ya no
hacen juego con las puertas –los colores
desentonan en el jardín–
y el océano vive en el dormitorio.

Yo soy
la que siempre se va
lejos con mi hogar
que sólo puede estar dentro
de mi sangre: mi hogar que no encaja
 con ninguna geografía.

Es tracta de fer un comentari literari en relació a les característiques formals del llenguatge poètic i, especialment, en referència al contingut/ significat d'aquesta poesia.

- Quina estructura segueix el poema? Trobem algunes figures retòriques? Què ens vol dir l'autor amb aquests recursos literaris? Podries fer una anàlisi mètrica de la poesia? Quina ritme i quina rima trobem en el poema?
- La poesia és un dels llenguatges literaris més útils per expressar els sentiments. Quins són els sentiments que expressa l'autora? Què ens vol dir quan afirma que *mi hogar no encaja con ninguna geografia*? Segons el seu punt de vista on està la seva llar? Com s'entén la següent paradoxa: si ella sempre se'n va com pot ser que al mateix temps sempre porti la seva llar a sobre? Què significa per ella la seva llar?
- Les persones necessiten pertànyer en un territori/ geografia determinada? Has estat algun cop obligat/da a deixar la teva pàtria. Com et sentiries si haguessis d'abandonar el teu país per emigrar a un estat estranger amb una cultura i una llengua molt diferents a la teva? Estaries disposat/da a abandonar la teva llengua i les teves costums? Com imagines que es deuen sentir les persones immigrants que actualment abandonen la seva terra i les seves famílies en busca d'un futur millor al nostre país?
- Què implica perdre la teva llengua? T'imagines en una país estranger on no tinguessis el dret de utilitzar la teva llengua i a poc a poc aquesta s'anés morint dins teu? Creus que el fet de perdre la pròpia llengua significa necessàriament renunciar a les teves arrels culturals? Si és així, quines conseqüències pot comportar aquest fet per la persona i per la comunitat de parlants?

Activitat 6: Llegim més enllà de les paraules

Aquesta activitat consisteix en llegir (ni textos, ni mapes) la manera en què botigues, grans magatzems i supermercats estan organitzats per aconseguir vendre els seus productes i investigar el tipus de campanyes que duen a terme i les dates concretes en què decideixen rebaixar els seus articles, per tal de potenciar els consum de la gent.

Es realitzaran tres grups de recerca i cadascun d'ells es centraran en dos o més supermercats o franquícies (més o menys importants).

En el cas dels supermercats fixar-nos: quins productes es poden visualitzar més fàcilment, quins estan més amagats, quins productes s'oferten amb promocions, quines estratègies utilitza el supermercat o la tenda per persuadir els seus clients i per fer-los quedar més temps, si els venedors/es obeeixen a un perfil determinat...

En cas de les botigues de roba fixar-nos: com està organitzat l'aparador i la resta de la botiga, si trobem ofertes o promocions (contrastant-ho amb l'època de l'any que ens trobem i la qualitat del gènere), quines estratègies utilitza el venedor/a per vendre els seus productes, si la firma es distingeix amb una política d'empresa...

Un cop realitzada la recerca, els diferents grups exposaran els seus resultats i es contrastarà la informació obtinguda. Es pot discutir fins a quin punt aquests reclams publicitaris afecten als alumnes i quines estratègies es podria adoptar per a ser crítics davant la publicitat dels supermercats i grans magatzems. A més a més, es pot exposar quin tipus de productes solen comprar i quins són els motius: la qualitat del producte, la publicitat, el preu...

Activitat 7: Imagina una llarga desfilada

Imagina un món en el que la talla de cadascú és proporcional als seus ingressos. Suposem que tu guanyes alguna cosa més que al mitjana en un estat ric; això et donaria una altura de 1,73 metres.

Avui és una dia especial. Ets el/ la comentarista d'una gigantesca desfilada de la totalitat dels/ es habitants del planeta. La desfilada està organitzada de forma que tots/es hauran passat per davant teu durant una hora. La desfilada acaba de començar: tots/es han començat a moure's. Ara et toca a tu fer els comentaris.

Però, ¿realment ha començat?... Segueixo sense veure res... Perdó, sí. Sembla increïble... milers i milers d'éssers més petits que formigues rrellisquen per sobre dels meus peus... No puc distingir qui són.

... Portem deu minuts de desfilada. Ara al menys puc veure la gent, però els que desfilen no superen l'altura d'un cigarret... camperols, indis que van muntats en

carros tirats per bous... dones africanes que transporten nens/es en les seves espatlles i alguna cosa semblant a càntirs plens d'aigua sobre els seus caps. També hi ha xinesos, birmanes, haitians. De tots els colors i nacionalitats.

... Segueixen i segueixen apareixen... ja han passat vint minuts... trenta o sigui que ja ha desfilat la meitat de la població del planeta i encara no ha passat ningú amb una talla superior als set centímetres i mig.

Creia que tindria d'esperar bastant estona abans de veure a gent de la meua estatura... però han passat quaranta minuts i els més alts m'arriben als genolls. Veig a soldats del Paraguai i a secretaris de la Índia, amb grans llibres de comptabilitat sota els seus braços, però encara nans.

Ja només queden deu minuts i em comença a entrar la preocupació; no acabarem a temps. No obstant, ara les cares són més familiars al menys. Veig a pensionistes de Madrid, a alguns aprenents d'enginyeria de Bilbao i, una mica després, a empleats de comerç, a temps parcial, de Barcelona. Però no tenen més d'un metre d'altura.

... Queden cinc minuts i, per fi, sembla arribar la gent de la meua talla: mestres d'escola, gerents de tendes i comerços, empleats governamentals de rang inferior, agents d'assegurances. El següent grup sembla de major envergadura. Molts nord-americans i europeus. Superintendents de fàbriques, directores de departaments, possiblement. Em sembla que passen del metre i setanta centímetres.

I ara ¿què diables passa? ¡Cada vegada són més alts! Aquell comptable ha de mesurar al menys quatre metres i mig. ¡És sensacional! Terratinents de Brasil, directores d'empresa molt ben vestits... i una talla de, segurament, sis a nou metres.

Ara puc veure algunes cares famoses... sí... es tracta del príncep Carles. Contant el barret que porta, deu mesurar 36 metres. I ara en Julio Iglesias, un enorme gegant que sembla que s'hagi de caure, de la mida d'una torre.

Hem entrat en l'últim minut, en el minut cinquanta-nou. Necessito uns prismàtics. Aquests gegs àrabs del petroli són realment sorprenents. Superen de llarg els nou-cents metres... Em sembla que allà a dalt ¡està nevant!

Els últims segons. Aquí estan tots els milionaris. Sembla que abasten estatures de quilòmetres i quilòmetres. ¡Absolutament inesperat!

De sobte l'horitzó sembla encobrir-se... un gran núvol negre ocupa el meu camp de visió... ¡atenció! ¡Déu meu... es tracta del peu de Rockefeller!

Un cop llegit el text per grups podríeu intentar reflexionar entorn les següents preguntes:

- En el text s'ha utilitzat l'altura com una metàfora fent referència a la quantitat d'ingressos/ riquesa que disposen les persones. Què creus que ens ha volgut dir l'autor/a amb aquesta metàfora?
- Per què en la major part del temps que dura la desfilada la majoria de les persones tenen una mesura “*insignificant*”, mentre que en els últims moments del programa apareixen persones amb un nivell socio-econòmic mitjà dins el món occidentals i més endavant, una minoria de gegants clarament diferenciada de la resta amb la seva altura i renda econòmica. Quina relació podríem trobar-hi entre el temps de desfilada i l'altura dels personatges?
- Penses que els recursos que disposa el planeta estan repartits equitativament entre els seus ciutadans/es? Si això no és així, a què poden ser degudes les diferències entre la riquesa nacional dels diferents països i entre el nivell socio-econòmic i de renda de les famílies i persones?
- Quines conseqüències negatives comporta el capitalisme com a sistema econòmic? Tindria sentit plantejar un ordre econòmic alternatiu al capitalisme dins el nou marc de l'economia global i dins un comunisme històric que va fracassar?
- Un 29% de la població planetària actualment consumeix el 80% dels recursos disponibles, mentre que al seu torn al 80% li corresponen les sobres (un 20%). Quines actuacions, tan a nivell local com global, proposaries per tal de distribuir més equitativament els recursos i assegurar

que totes les persones del món sense excepció tinguin possibilitats d'una vida digna i de qualitat, tal i com està establert en la declaració dels drets humans del 1948?

- Creus que els països anomenats del *Tercer món* tenen el dret a desenvolupar-se de manera autònoma i vinculada a les necessitats i peculiaritats de les distintes comunitats, tal i com van fer la majoria dels països occidentals al segle XVIII? Seria possible un desenvolupament.

Un cop debatudes aquestes reflexions en petit i gran grup es tractaria que els diferents estudiants en parelles o grups de tres redactessin un article d'opinió per un diari o per la revista de la mateixa escola (amb la finalitat real que alguns d'ells s'arribessin a publicar) denunciant la situació injusta planetària i proposant directrius bàsiques que s'haurien de seguir a nivell local i global a favor d'un repartiment just dels recursos. Per redactar l'article s'haurien de tenir en compte les conclusions treballades en una de les activitats anteriors en referència al deute extern. També es podria recolzar el propi punt de vista emprant bibliografia en relació al tema amb l'ajuda del professor/a.

Activitat 8: Lectura de la declaració dels drets humans del 1948.

- Quins canvis han tingut lloc a les societats en els últims 50 anys?

Possibles respostes:

- Immigració – emigració, convivència entre cultures, canvis demogràfics (disminució de la natalitat com a mínim en els països desenvolupats), mobilitat social, augment de l'esperança de vida (població envellida) gràcies als avenços tecnològics i científics...
- Canvis en l'estructura familiar: incorporació de la dona en el món laboral.
- Canvis en el món del treball: treball en equip, canvis tecnològics, atur, inseguretat laboral i econòmica...

- Societat mediàtica (televisió, internet...): Noves Tecnologies de la Informació i al Comunicació, consumisme, èmfasis en l'aparença.
 - Consciència ecològica: desenvolupament sostenible.
 - Aparició del voluntariat i ONGs en el món occidental.
 - Universalització de l'educació. Educació al llarg de la vida. Necessitat d'una formació contínua per adaptar-se als nous canvis.
 - Política: manca de credibilitat dels polítics.
 - Nou capitalisme: globalització i augment de les desigualtats socials. Quart món.
 - Pluralitat de pensament (religió...). Relativisme.
 - Democràcia. Pèrdua d'autoritat d'institucions com l'estat, l'església, l'escola o la família.
 - Pas d'una societat rural a una societat urbana (grans ciutats). No obstant, retorn d'algunes persones (neorurals) al camp per una millora de la qualitat de vida.
- Quins antecedents trobaríem anteriors als drets humans? En quin context es va decidir promulgar aquesta declaració, és a dir, quines causes la van provocar? Consideres positiu el fet que hi hagi un document que reculli uns principis morals mínims que s'haurien de complir en tot el planeta? Quina organització internacional va promulgar els drets humans?
 - Tenint en compte que aquesta va ser redactada al 1948, quin dels següents drets descartaries i quins n'incorporaries per adaptar-la als nous temps? El professorat pot donar als estudiants les següents idees després d'una estona de reflexió:
- Medi ambient: repartiment de recursos, sostenibilitat, dret a l'aigua, dret al desenvolupament, el fet que les indústries contaminats es traslladin als països més pobres...
 - Immigració.
 - Dret a disposar de la vida: eutanàsia?
 - Genètica: nous dilemes.

- Nous col·lectius en risc social: persones amb alguna deficiència o discapacitat...
- Nou tipus d'esclavatge: prostitució, tràfic...
- Nova societat de les tecnologies de la comunicació i la informació.
- Problemes en el llenguatge: és correcta la paraula “*raça*”? Està dividida l'espècie humana en races o en l'ésser humà hi ha una sola raça que és el gènere humà?
 - Redacteu els nous drets que heu pensat i justifiqueu en un altre paràgraf perquè haurien de ser inclosos en la declaració.
 - Creus que a nivell pràctic aquests principis/ drets s'apliquen arreu del món? Quines possibles excepcions trobaríem en relació a la seva execució? Com a tall d'exemple, la pena de mort, aplicada a països com els Estats Units, és coherent amb els drets humans?
 - Quines organitzacions, entitats i persones són responsables d'assegurar que aquests principis esdevenen realitat? Els drets suposen automàticament l'existència de deures, obligacions i compromisos que n'assegurin la seva realització. Penses que la ONU, com un dels òrgans que hauria de vetllar pel compliment i respecte d'aquest document, exerceix la seva funció correctament? Com creus que hauria d'actuar la comunitat internacional (els diferents països i organitzacions) per assegurar que els drets humans, així com d'altres acords i compromisos, es compleixin?
 - Podria passar que els diferents països interpretessin la declaració de manera selectiva?
 - És la declaració dels drets humans aplicable/ generalitzable a tots els països del món o està excessivament redactada/ enfocada des del punt de vista occidental? En quins casos ho podem detectar (pensa en el tipus de família, concepte de la propietat privada...)?

- Per què les indústries (contaminants) es traslladen als països més pobres? A qui beneficia, és a dir, què s'aconsegueix amb això? Quines repercussions en termes de salut i de sostenibilitat ambiental tindrà per aquestes nacions? Políticament com es podria regular aquesta situació moralment inadmissible?
- Consideres que els drets econòmics i socials són dos parts d'una mateixa realitat o uns i altres no tenen a veure entre ells? Dit d'una altra manera, penses que els problemes socials es podrien solucionar (per exemple la integració i la qualitat de vida digna per totes les persones i col·lectius) sense fer referència/ incidir en els aspectes econòmics? És el capitalisme actual on bon marc econòmic per aconseguir la justícia social i el dret d'oportunitats per tothom, independentment de l'edat, el sexe, la classe social o l'ètnia on les persones pertanyen?
- Estàs d'acord amb la següent afirmació: *qualsevol persona té el dret a un estàndard de vida adequat a la salut i el benestar de si mateix i de la seva família, incloent-hi aliment, roba, vivenda i atenció mèdica, així com els serveis socials necessaris i el dret a la seguretat en cas de desocupació, malaltia, incapacitat, viudetat, edat avançada o altres carències en circumstàncies més enllà del seu control* (article 25). Què implica tot això?

Activitat 9: Equips de treball. Som experts en la nostra matèria

Per tal de realitzar la present activitat, es repartirà tres articles diferents a diverses persones, de tal manera que cadascú llegirà un sol article. Posteriorment, les persones que llegeixin el mateix text posaran en comú la seva lectura i determinaran un esquema d'exposició unificat per explicar el què han llegit a la resta.

Finalment, es reuniran una persona de cada equip per informar als altres de la seva lectura, que ells/es no hauran tingut l'oportunitat de llegir. D'aquesta manera, cada persona en el nou grup tindrà que aportar una informació nova als altres.

Aquests articles hauran d'estar relacionats amb un tema de rellevància i polèmica actual. Un cop transmesa la informació mitjançant els equips de treball, a nivell de classe es pot obrir un debat arrel dels tres articles. Un cop acabat el debat, es podria elaborar un text argumentatiu de qualsevol dels tres textos, on s'exposi punts de vista positius o negatius en relació al tema.

Text 1:

TELÈFONS PORTÀTILS

S'han convertit en quotidians. Els telèfons portàtils han deixat de ser patrimoni d'uns quants, que els mostraven amb petulància en la mesura que eren un símbol de poder o de riquesa, i s'han convertit en un estri pràctic per a moltes professions que no tenen res a veure amb un executiu ni amb una determinada classe social. Les noves tecnologies aporten noves maneres de comunicar-nos, i caldrà veure si també de relacionar-nos. Encara que pugui semblar poc creïble, fa uns dies un home d'una trentena d'anys m'explicava que el telèfon mòbil li permetia noves maneres de treballar i també de viure. Els avantatges professionals se'ls poden vostès imaginar. Els que em van resultar més sorprenents van ser els que es relacionaven amb la seva vida familiar. <<Quan surto del despatx aprofito per telefonar a la meva esposa i ens expliquem com ens ha anat el dia. El trajecte entre la feina i la meva llar dura una bona estona, i això ens permet posar-nos al dia de les nostres activitats. D'aquesta manera, en arribar a casa podem sopar tot veient el telenotícies...>> Què volen que els digui...

Sóc dels que pensen que la tecnologia pot ajudar a millorar la qualitat de vida de les persones. No comparteixo les opinions dels catastrofistes que s'entesten a veure enemics en tots els avenços però sí que m'alarma allò que pot alterar la naturalesa de les relacions humanes. Caldrà estar alertats de l'ús que en fem per evitar que la seva incidència malmeti aspectes fonamentals en el contacte humà i, per tant, en la relació interpersonal.

L'aparició del telèfon, el tradicional, ja va suposar una nova manera d'establir comunicació entre persones. Canviaven les formes però també el contingut:

alguns s'atreveixen a dir coses per telèfon que no dirien cara a cara. Les formes de comunicació que permeten alliberar-se de la mirada de l'interlocutor, poden resultar pràctiques en les relacions professionals o mercantils, però sospito que resulten precàries pel que fa a una relació de tipus afectiu.

- Estàs d'acord en el fet que les noves tecnologies de la informació i la comunicació han canviat la nostra forma de relacionar-nos? En el text se'ns diu que el fet de canviar les formes en la comunicació significa que també modifica el seu contingut. Estàs d'acord en què la naturalesa de la comunicació (el missatge, el context...) varia segons el mitjà que utilitzem? En altres paraules, la comunicació és la mateixa en una conversa quotidiana cara a cara, en un diàleg telefònic, en una conversa a través del Messenger o quan estem rebent una informació a través de la petita pantalla? Quina mena d'interacció/ feedback obtenim en cada cas? Quina classe de informació ens comuniquem en les diferents situacions? Quan ens sentim millor (més comprensos, escoltats...)?
- Comparteixes el punt de vista de l'autor en la següent afirmació: *les formes de comunicació que permeten alliberar-se de la mirada de l'interlocutor, poden resultar pràctiques en les relacions professionals o mercantils, però sospito que resulten precàries pel que fa a una relació de tipus afectiu*. Si això fos cert, quines implicacions tindria aquest fet en la naturalesa de les relacions humanes? Creus que és possible que en una societat tan ben comunicada com la nostra existeixin greus problemes de comunicació?
- Quina és la teva posició personal davant les noves tecnologies. Estàs totalment a favor o en contra? Quins aspectes positius i/o negatius ha comportat?
- Quin ús s'hauria de fer de les noves tecnologies per tal que no perjudiquessin el contacte humà, tal i com afirma l'autor del text?
- Quin rol/ paper exerceixen les noves tecnologies en les diferents esferes de la teva vida (en el món laboral, la família, el lleure...)? I els mitjans de

comunicació més tradicionals com ara la televisió? Sabries portar una vida normal sense tots ells? De quants podries prescindir-se? Quins són els que consideres imprescindibles?

- Darrera de les noves tecnologies hi podem trobar empreses i multinacionals que obtenen quantitats desproporcionades d'ingressos en el negoci de les telecomunicacions. Són tots els serveis que ofereixen realment necessaris pel benestar social i personal (com ara el politons) o molts d'ells són exclusivament el negoci d'uns i el consum irreflexiu de la resta?
- Penses que el contingut dels mitjans de comunicació (la televisió, internet) és totalment neutre/ objectiu/ fiable? No t'has plantejat que en la mateixa selecció de les notícies es prioritza certs fets mentre se'n deixa de banda uns altres? Quina és la representació dels països subdesenvolupats en les nostres televisions? Creus que les cadenes de televisió i les editorials de premsa mantenen diferents ideologies? Seria possible la neutralitat absoluta quan es presenta la realitat o el simple fet de representar quelcom que ja ha passat ens hem de basar en percepcions i fotogrames que s'intentin acostar al màxim a la realitat que intentem descriure?
- D'una banda, els mitjans de comunicació de masses ens han facilitat l'accés a tot tipus de informació procedent de les diverses parts del planeta? D'altra banda, som capaços d'entendre i absorbir tota la informació rebuda al llarg del dia? En els mateixos informatius diaris consideres que 30 segons o 1 minut és un espai temporal suficient per informar que en un desastre natural han mort milers de persones?
- Creus que els mitjans de comunicació ens converteixen en més consumistes i violents? En altres paraules, la televisió provoca que l'ésser humà s'habitui a la violència, és a dir, que la percebi com quelcom normal? Pot escaure's fins i tot que les persones es tornin més violentes intentant imitar el contingut de la televisió? Penses que infants i adolescents es poden deixar influenciar més per la televisió que els adults? Quines accions concretes s'haurien de fer per regular/ proveir/ educar i deixar participar els infants i joves de les

produccions culturals i mediàtiques? Quina influència real penses que poden arribar a tenir els anuncis en la població? Per què les empreses i grans companyies inverteixen anualment incomptables quantitats de diners per a marketing i publicitat?

- Fent referència que una part molt significativa del món ha quedat allunyada del circuit de les noves tecnologies, quines possibilitats de producció i de participació mundial tindrà la població majoritària (anomenada tercer món)? És just que només el primer món (una minoria de països) tingui veu i vot, produint cultura a part de rebre-la, mentre una part del món és receptor exclusiu de informació? D'aquesta manera, la visió que rebem d'aquests països pels mitjans de comunicació és fidel a la realitat o estem interpretant la seva realitat i la situació que ells viuen des d'un punt de vista occidental?

Text 2:

JOVES, INCONFORMISTES O CONFORMISTES?

Tradicionalment es diu que els joves són uns éssers inconformistes que volen canviar la societat. Això potser era cert ahir, però avui no és sinó un tòpic. Un autèntic tòpic no gens presentable. El contrari és el que sembla cert: els joves d'avui (parlem òbviament de la majoria dels joves d'avui, amb les excepcions que es vulgui) són més aviat conformistes no gens amants del canvi. No elucubrem i anem a la realitat, és a dir, a les dades. Si fem cas d'un parell d'enquestes que recentment han sortit a la llum (l'una encarregada per l'Ajuntament de Barcelona i l'altra pel Ministeri de Cultura espanyol), resulta que els nostres joves són majoritàriament conformistes, és a dir, es mostren d'acord i/ o conformes amb la mida que duen i, indirectament, amb la societat en què es mouen. Prenguem nota d'allò que els sociòlegs anomenen l'índex de satisfacció: el 92% dels joves estan satisfets amb la família, el 80% amb l'habitatge, el 60% amb les relacions sexuals, el 55% amb els estudis, el 54% amb la situació econòmica i, en fi, el 43% amb el treball.

Les dades d'aquest parell d'enquestes inviten a la comparació i a la reflexió. Qui es deturi a comparar l'actual generació jove amb la d'ara fa uns vint anys (ho lamento, però no toca més remei que parlar dels joves dels anys seixanta i primers setanta) no podrà sinó constatar l'existència d'una certa diferència. Tot i la inexistència d'enquestes fiables (d'aquell temps només disposem del macroinforme d'un personatge com l'Amando de Miguel), no resulta gens agosarat de dir, per exemple, que aquells joves d'ahir no estaven majoritàriament d'acord amb la família (molts volien fugir-ne, uns altres volien canviar-ne el funcionament i alguns la volien destruir), no estaven d'acord amb les relacions sexuals que practicaven (i, compte!, aquella va ser una època sexualment més permissiva que no pas aquesta), eren molt crítics amb els estudis (recordem allò de la falta de correspondència entre ensenyament i necessitat social, o les queixes per la manca de qualitat de l'ensenyament, o les duríssimes crítiques que s'adreçaven a un ensenyament que es creia que reproduïa i consolidava el sistema capitalista), i mostraven la seva evident disconformitat no sols amb la situació econòmica sinó, *tout court*, amb el sistema econòmic (val la pena de recordar tota aquella història de l'anticapitalisme i al revolució anticapitalista?). Conclusió de la comparació: des del punt de vista del conformisme una autèntica categoria de pensament. I una autèntica manera de viure. Un *modus vivendi*, per dir-ho en llatí i amb una certa ironia.

Però que ningú no es pensi que aquí critiquem d'una forma més o menys despietada els nostres joves d'avui. No, tampoc no es tracta del jove desencisat del maig del 1968 que es dedica al lamentable i patètic esport de mitificar l'anomenada dècada prodigiosa per així marcar la diferència de <<classe>>. No, l'única cosa que pretenem és assenyalar la realitat. I, posats a dir, qui escriu aquestes línies no té cap mena de problema a l'hora de fer la següent <<reflexió>>: el caràcter conformista i poc amant del canvi dels joves d'avui (el seu *modus vivendi*, per reprendre la llatínada) no deixa de tenir la seva lògica. Una lògica d'aquelles que, per dir-ho col·loquialment, aixafa: per què els joves han de criticar una família que, en una època de crisi com l'actual, els manté? Per què han de criticar l'habitatge que els aixopluga, quan no hi ha possibilitat de tenir-ne cap altre? Per què han d'anar sexualment més enllà amb els perills que avui

s'escampen per alguns llits del país? Per què han de criticar uns estudis i una situació econòmica que, al cap i a la fi, els han fet beneficiaris –i parlem en línies generals– d'un cert i indubtable benestar?

El jove d'avui, sí, és majoritàriament conformista. I que cap ex-jove compromès (especialment aquell que després de predicar la revolució s'ha instal·lat còmodament al si del sistema) no el critiqui. Probablement, i si tenim en compte les limitacions del present, és una opció prou humana, assenyada i intel·ligent. Una virtut?

- Estàs d'acord en el fet que els joves d'avui són conformistes, és a dir, que, a diferència dels joves dels anys 80 no lluiten per introduir canvis en la societat?
- En què es basa l'autor per arribar a formular aquesta conclusió? A què pot ser degut aquest aparent conformisme?
- Penses que la vida dels joves a l'actualitat és fàcil? A quina mena de problemes la gent jove actual s'ha d'afrontar? Pot ser a causa de l'encariment de l'habitatge, la precarietat laboral i la necessitat d'estudiar períodes llargs de la joventut que dificulta l'emancipació dels joves (que se'n vagin de casa seva)? Quines ofertes culturals i lúdiques ofereix el teu municipi (en aquest cas Salt o Girona) per a joves, més enllà dels cinemes, discoteques i pubs habituals? Fins a quin punt la gent coneix aquestes ofertes alternatives i fa ús d'aquests serveis? (Seria interessant fer un petit treball de camp per descobrir-ho).
- Podríem afirmar que les persones adultes, encara que no són objectes de crítica social com els joves, també són víctimes d'aquest conformisme? En altres paraules, podria ser que els persones adultes fossin encara més conformistes i conservadores que els joves, fins i tot impeding que els canvis que ells proposen tinguin lloc? O podria ser que l'esperit reivindicador dels joves fos momentani, molt estrepitos en un moment determinat però desproveït d'un compromís sòlid a llarg termini?

- Consideres que els resultats de l'enquesta mencionada en el text són fiables? Com se sol realitzar una enquesta? Quina diferència hi ha entre població i mostra? Creus que la manera en què estan formulades les preguntes pot condicionar els resultats de la mostra (les persones enquestades)? N'hi ha prou en saber el seu grau de satisfacció en relació a unes categories socials determinades? Penses que s'hauria pogut preguntar altres qüestions per tal de saber fins a quin punt els joves tenen uns valors més profunds i quines accions concretes duen a terme per actuar i canviar les societats.
- Intenta dissenyar una nova enquesta per intentar esbrinar si realment els joves d'avui (a Salt o a Girona) són conformistes. Quines preguntes formularies (obertes, tancades...?) Quina mostra delimitaries dins la població? Només entrevistaries als joves o consideres important entrevistar a membres de totes les edats per poder comparar els resultats? Quina edat delimitaries com a població jove?

Text 3:

LA IMATGE ROBOT DE LA DONA D'AVUI

Si bé es mira, ningú no s'atrevirà a sostenir que, després de tants anys de dedicació extracasolana, la dona hagi perdut la feminitat i més d'un sociòleg denuncia amb alarma que al societat actual es feminitza amb excés. Revistes il·lustrades, films, anuncis televisats ens mostren unes noies tan fràgils, tan ben preparades per a la variant més receptiva de l'amor que les més romàntiques o <<modernes>> de les nostres rebesàvies haurien empal·lidit d'enveja. La dona d'avui té a l'abast per pintar-se, tenyir-se i guarnir-se un bé de Déu d'ungüents i estris que l'odalisca més refinada no s'hauria atrevit a imaginar. Sobre la dona d'avui pesa el terror a la vellesa en una dimensió molt més angoixant, molt més destructora de la pròpia evolució cap a la maduresa que no en el temps de les nostres avantpassades. A les nostres àvies no els agradava envellir i mai no deien l'edat que tenien, però no es disfressaven de noia de quinze anys als quaranta, no gastaven fortunes en cosmètics, no es negaven a admetre el pas del temps o

envelleix o mata, seduïdes, destruïdes quasi per un culte a la joventut i a la irresponsabilitat absolutament alienador.

Amb tot, l'opinió més conservadora no parla ja d'allunyar la dona del treball retribuït. En la societat industrial avançada el treball de la dona, en el seu lloc discriminat de sous i de qualificació laboral és imprescindible. Ningú no parla de prohibir a la dona l'accés al cultiu de la intel·ligència. Intel·ligent, doctorada, es prestarà com sempre a treballs auxiliars amb redoblada eficàcia, i si alguna s'escapa de la interdicció i es col·loca a primera fila, serà saludada com un cas excepcional, sense greus conseqüències.

La discriminació utilitza un nou sistema, un nou llenguatge i la propaganda feminitzadora es revesteix d'una imatge tan moderna que a través de la comunicació de masses, cinema, televisió, revistes il·lustrades, la dona assimila una imatge d'ella mateixa, i tracta per tots els mitjans d'assemblar-se a la dona robot que li és proposada.

(...)

L'ideal continua essent en el fons el mateix: cal que la dona no maduri. Mentre no maduri, mentre no aconsegueixi la responsabilitat, mentre no pugui enfrontar-se de tu a tu, amb les mateixes armes, a l'altre sexe, la dona quedarà closa dins la sexualitat difusa, subjecte consumidor, però no creador. La societat viril del segle XIX havia guardat gelosament la imatge de les seves dones; de tant en tant apareixien als ecos de societat, a les festes i saraus, però la negror de les levites i els jaqués dominava el panorama social. Avui en el món publicitari apareix a primer terme la imatge d'una dona. Però és fals suposar que ella ha conquistat aquest lloc, ni tan sols l'hi ha estat concedit. Li han posat, però no per allò que ella és, sinó pel que significa. La dona s'ha convertit simplement en un signe, com ho són els dibuixos que indiquen els diversos tombants de les carreteres; la imatge de la dona significa plaer, riquesa, confort, poder, luxe, i per això la seva imatge serveix per anunciar qualsevol producte, des d'un desodorant fins a una màquina d'afaitar.

La dona del carrer, la dona que contempla la sens fi de deesses publicitàries de filferro, sap de sobres que la imatge que li proposen no li és assequible, que als seixanta anys ningú no li retornarà els seus vint anys, i que el luxe de tanta bellesa

és sols patrimoni d'uns quants, però això no minva ni una mica el poder alienador de la imatge, car allò que sap la criatura que s'educa en el mite de la feminització és que ha de fer efectiu el valor de la seva pròpia sexualitat i que un cop aquest valor decau ja no li'n restarà cap altre en reserva.

És important comprendre que aquesta nova forma d'alienació no li és imposada a la dona amb sancions ètiques o amenaces, sinó, tot al contrari, amb ofertes temptadores. No es tracta de fer-li por, sinó d'atreure-la, i d'allunyar-la, això sí, de la pressa de consciència dels seus deures i dels seus drets.

Maria Aurèlia CAMPMANY: *El feminisme a Catalunya*, Barcelona 1973.

- Què significa que la societat actual es feminitza? Quins valors s'atribueixen tradicionalment al gènere masculí i al femení? Quina diferència existeix entre gènere i sexe? Fins a quin punt al gènere (atribucions culturals) es correspon al sexe (trets biològics)?
- Normalment s'atribueix la dependència com una qualitat essencialment femenina. No obstant això, és cert que els homes són totalment independents?
- Penses que actualment la dona ha aconseguit una igualtat de drets en la societat actual, més enllà de la teoria? Aquestes modificacions són només formals o realment les idees i la subjectivitat de cadascú pot expressar la situació real d'un país respecte les oportunitats pels dos sexes?
- Pots donar algun exemple d'àmbit o situació en què es manifesti alguna indici/ mostra de desigualtat (educació, maltractaments en el sí de les famílies, món laboral...)?
- A què poden ser degudes aquestes desigualtats? Penses que hi ha un tipus de professions o estudis en què predominen les dones i d'altres (possiblement més enfocats a la ciència i a la tecnologia) en què trobem més homes? A què pot ser degut a aquest factor? Per què en les professions on predominen les dones (per exemple en l'ensenyament), el

nombre de persones que ocupen els càrrecs elevats és bastant equiparable en el millor dels casos o en termes generals solen predominar els homes? Per què la majoria de dones no tendeixen a ocupar càrrecs de poder? Per exemple, pot contribuir que el fet de tenir fills obligui la dona a renunciar a certes promocions laborals, càrrecs i fins i tot a la possibilitat de treballar a jornada completa? Quin poder decisiu poden tenir les dones si se'ls nega l'accés als càrrecs directius?

- Per què la dona actual es nega a assumir la seva edat i el pas del temps? Per què s'esforça a seguir el model de feminitat que li ofereix la publicitat? Creus que això no es dona en el cas del sexe masculí? Podria ser que actualment s'observés una tendència del sexe masculí cap a la preocupació de l'aparença/ de l'aspecte físic. Podríem afirmar que actualment té més pes l'aspecte físic que l'essència/ l'interior de la persona. Quines conseqüències pot tenir aquest fet en el món de les relacions humanes? És pot reduir el que significa una persona en un mer cop d'ull (per exemple les relacions humanes a les discoteques)?
- Estàs d'acord o en contra amb la següent afirmació:

El cert és que a les dones els preocupa més el fet de ser acceptades o repudiades. D'aquesta manera es preocupen pel vestuari, es fan pentinats complicats, s'adornen amb joies i generalment es maquillen. Per altra banda, els nois no s'inquieten tan per l'aparença física. Els seus pares tampoc els hi diuen que han de donar una bona imatge per no quedar-se solters. Els homes pretenen dirigir la seva pròpia empresa, estudiar una bona carrera o simplement exercir un bon ofici, tanmateix no concentraran totes les seves energies per conquerir el sexe femení.

- Quina és la imatge que segons el teu punt de vista ofereixen els mitjans de comunicació de la dona? Pots citar-ne alguns exemples. Penses que la dona a la societat actual és exclusivament valorada com a consumidora al

mateix temps que com a mà d'obra barata? És cert que els homes són educats per triomfar i les dones per agradar?

- Investiga la situació de la dona en algunes etapes de la història. Cada grup podria treballar una etapa diferent. Com a tall d'exemple, el grup que es centrés en el franquisme podria fer ús de documents (articles...) i de la memòria oral (és a dir, entrevistes a dones que van viure l'època i poden explicar la situació viscuda).
- La ciència al llarg de la història ha inventat tot una sèrie de teories per justificar la infravaloració de la dona no obstant, no se n'ha pogut comprovar la versemblança de cap. Aleshores, quin podria ser l'origen de les desigualtats?

Activitat 10: Llengües i cultures.

Amb grups de 3/4 persones s'hauria de seleccionar un país a l'atzar (si és possible senyalant en una bola del món amb els ulls clucs). A partir d'aquí, s'hauria de buscar informació sobre les següents qüestions:

- Quines llengües oficials i no oficials trobem en el país?
- Quines llengües minoritàries hi ha i en quina situació es troben? Quin tipus de parlants tenen aquestes llengües (gent gran, gent jove)?
- Pots explicar l'evolució històrica d'alguna de les llengües parlades en el territori escollit?
- En quines altres zones geogràfiques es parlen aquestes mateixes llengües? Es parlen dins una mateixa variant dialectal o se'n poden distingir diferents dialectes? Quina és la llengua que té més quantitat de parlants? I la que en té menys?
- Quantes llengües estan actualment en perill de desaparició en el país que estàs estudiant? Creus que aquest fet comporta conseqüències per la riquesa lingüística planetària o és quelcom que no té cap importància?

5.3.2. Lectura de la imatge

Activitat 1: La publicitat, un repte pel consumidor.

- Estàs d'acord amb la següent definició sobre el concepte de publicitat? Per què les empreses utilitzen la publicitat per transmetre el seu missatge? Quines tècniques utilitza la publicitat per vendre els seus productes? Et semblen efectives?

La publicitat és una classe de comunicació massiva que servint-se de tècniques artístiques i d'aportacions teòriques cedides per les ciències humanes, crea missatges persuasius per difondre'ls a través dels mitjans de comunicació de masses amb l'objectiu d'informar, persuadir i aconseguir un comportament determinat de les persones que rebin aquesta informació.

A continuació s'haurà de confeccionar un qüestionari en relació a la temàtica de la publicitat i el consum, de tal manera que en grups de 4/5 persones l'haureu de distribuir a un mínim de 30 persones. Podeu refer-los i adequar-lo a les vostres necessitats sempre que seguïu aquest mateix objectiu: comprovar fins a quin punt la publicitat incita al consum de les persones. Plantegeu-vos quins són els objectius de la vostra investigació, quina és la població i la mostra a la que us adreceu i quina metodologia orientarà el vostre estudi.

Un cop tingueu els resultats, els hauràs d'analitzar. Podeu fixar-vos en les contradiccions entre preguntes i si les respostes difereixen entre els col·lectius (depenent de l'edat i el sexe). Per ajudar-vos a realitzar l'anàlisi de les dades podeu elaborar gràfics amb ordinador. Bona sort amb la recerca!!!!

Activitat 3: Un consum sostenible, una utopia o una realitat?

Durant aquesta activitat els participants, en parelles o petit grup, hauran de proposar canvis en el seu estil de vida habitual de tal manera que es redueixin, es reutilitzin i es reciclin alguns dels productes de consum habitual (electricitat, aigua., gasolina..), de tal manera que l'exploració exercida en el medi ambient sigui inferior. Aquesta tasca representa fer un pas més en relació a l'activitat anterior. Aquí no només es tracta de consumir menys, sinó de pensar propostes creatives i alternatives a les diferents necessitats de cadascú.

En aquesta activitat és molt important que s'incideixi en l'estalvi d'aigua, sobretot considerant la situació actual del nostre país i de molts indrets del planeta en relació a la falta d'aquest bé de primera necessitat com és l'aigua.

Activitat 4: Loteria, atzar i apostes, juguem?

Es calcularà les probabilitats d'obtenir premi en diferents sorteigs de loteria (per exemple la ONCE i la loteria de Nadal). Posteriorment, es realitzaria una enquesta a nivell de Salt per tal de descobrir si els ciutadans saltencs consumeixen loteria, a quins jocs d'atzar juguen i quin és el motiu. Per què la gent del segle XXI (especialment aquells/es procedents de països desenvolupats) decideix invertir una part de diners en els jocs d'atzar? Com és que el treball ha esdevingut una feixuga càrrega per la persona humana ara que vivim precisament en la cultura de l'oci? És una característica de la societat actual obtenir els diners de manera fàcil i ràpida, sense mèrits ni esforços? Quins percentatge d'ingressos aproximat obté l'estat com a impostos en els jocs d'atzar i la loteria?

Activitat 5: Seqüències de imatges

Aquesta activitat consisteix en escollir dues o tres imatges diferents per tal de crear una seqüència entre elles afegint-hi altres imatges (fotografies directes o imatges extretes de fonts d'informació). Un cop construïda la seqüència, caldrà relacionar les imatges entre elles mitjançant un nexa o temàtica general. D'aquesta manera, els estudiants hauran d'inventar un argument fictici en relació a les imatges, transmetre un sentiment, inventar un diàleg que pot tenir lloc en les diferents escenes, construir un text d'opinió davant la temàtica...

Les imatges que aportarà el professor/a incidiran en temàtiques socials com ara el racisme, la contaminació medioambiental, la manca de civisme, el creixent consumisme de les societats actuals, les desigualtats socials...

Un cop redactada la seqüència d'imatges, les persones la presentaran en el grup classe i si s'escau es desencadenarà un petit debat posteriorment. En el cas que sorgeix un debat força complex aquest es posposaria per ésser treballat amb més profunditat el dia següent.

Activitat 6: Els diaris, uns informadors segurs?

Els estudiants per parelles haurien d'escollir una notícia amb una vinculació política directa. L'haurien de cercar en dos diaris d'ideologies diferents (per exemple el *País* i *la Razón*) per tal de posteriorment, cercant-ne les diferències en la manera de tractar-la. També es podria comparar la COPE amb alguna cadena de ràdio d'una ideologia oposada. Com a exemple a analitzar, proposarem el següent extracte:

Editorial de César Vidal del Miercoles 1 Marzo. El análisis de la actualidad por César Vidal

Hoy un diario de tirada nacional ha dado la noticia de que el ministerio de educación, a cuya cabeza se encuentra Doña Maria Jesús San segundo, tiene la pretensión de que la nueva asignatura denominada Educación para la Ciudadanía se imponga a los niños a partir de 3 años.

El anuncio se realizó en el curso de una reunión que la ministra celebró ayer con varios colectivos, entre los que de manera bien significativa no se encontraban aquellos que forman parte de la denominada plataforma antigobierno.

La finalidad de esa medida sin precedentes seria oficialmente desarrollar en los niños y niñas sus capacidades afectivas y de relación con los demás para favorecer la convivencia y la relación social. Por si esto fuera poco se intentaría a través de la asignatura la adquisición de habilidades para la resolución pacífica de conflictos y una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios y a los estereotipos sexistas En otras palabras, des de los tres años los niños se verían sometidos a un adoctrinamiento ideológico según los patrones de la dictadura de lo políticamente correcto. Semejante circunstancia nos obliga a plantearnos algunas preguntas. Sin ánimo de ser exhaustivos estas podrían ser las siguientes.

Primera, ¿alguien que conozca realmente a los niños le parece lógico que en una etapa de su vida en la que aprenden a utilizar el orinal se les enseñe sobre los denominados estereotipos sexistas?

Segunda, ¿qué justifica que a una edad en la que los niños se ven privados de una educación formal por considerárseles muy pequeños se vean sometidos sin embargo al adoctrinamiento político?

Tercera, ¿se considerará un estereotipo sexista afirmar por ejemplo que el matrimonio es la unión de un hombre y una mujer?

Cuarta, ¿se considerará que es combatir un estereotipo sexista el enseñar a criaturas de tres años que las relaciones homosexuales son completamente normales y deseables?

Quinta, ¿se considerará combatir un estereotipo sexista el adoctrinar a niños de tres años en la idea que la homosexualidad es una conducta apetecible y que merece el aplauso social?

Sexta, se considerará que luchar contra los prejuicios implica adherirse a la ofensiva laicista del gobierno.

Séptima, se considerará que enfrentarse con los prejuicios implica romper la vinculación con las creencias de los padres.

Octava, ¿se considerará que enfrentarse con los prejuicios significa defender el aborto como un avance social?

Novena, ¿se considerará que luchar contra los prejuicios implica el reconocimiento de la eutanasia como una forma de progreso?

Décima, ¿se considerará que combatir los prejuicios implica la negación de España como nación y el reconocimiento como tales de Cataluña y Euskalerría?

Undécima, ¿se considerará que la manera pacífica de resolver conflictos es imitar des de la más tierna infancia la política de claudicación ante el terror que sigue machaconamente Rodríguez Zapatero?

Duodécima, ¿dónde quedan los padres en todo éste proceso de adoctrinamiento?

Decimotercera, ¿porque no se permite a los padres que sean ellos los que decidan sobre la ideología en la que deben ser educados los hijos?

Decimocuarta, ¿a caso creen las ministras que no tienen hijos y los funcionarios sin familia que conocen mejor que los padres la manera que debe educarse un niño de cuatro años?

Decimoquinta, ¿cree el gobierno que preside Rodríguez Zapatero que adoctrinando las criaturas des de los tres años garantizará la permanencia indefinida al poder de las izquierdas y de los nacionalistas?

Si tan solo una de las preguntas formuladas recibe una respuesta afirmativa deberíamos sentirnos profundamente inquietos.

Porque Rodríguez Zapatero no se conformaría ya con descoyuntar el orden nacional.

Porque Rodríguez Zapatero no se conformaría ya con aliarse con aquellos que consideran que la bandera nacional es la bandera del enemigo.

Porque Rodríguez Zapatero no se conformaría ya con cambiar las leyes en contra de los establecido en tratados internacionales tan solo para favorecer a sus amigos.

Porque Rodríguez Zapatero no se conformaría ya con abrir la puerta a los experimentos con seres humanos y a la clonación.

Porque Rodríguez Zapatero no se conformaría ya con atacar a la institución familiar.

No, además querría apoderarse de las mentes y los corazones de las criaturas desde los tres años. Criaturas a las que se intentaría transformar en patéticos remeros de Rodríguez Zapatero con los que tendríamos que convivir nuestros últimos y seguramente muy tristes años de vida. Todo ello, por supuesto, si Dios no lo remedia y sus padres, como es su obligación, no las defienden.

- Que entens com a llibertat d'expressió? Com a dret de tota persona, penses que s'haurien d'estipular alguns límits?
- Consideres els dos extractes proposats coherents amb els drets humans? Fes una lectura ràpida a aquests drets i intenta investigar fins a quin punt convergeixen o difereixen els monòlegs dels presentadors amb la declaració del 1948?
- Algun raonament o opinió et sembla especialment ofensiu? Digues quin i exposa'n el motiu.
- En l'exemple s'equipara l'educació de la ciutadania que el govern actual vol propulsar com a adoctrinament (del políticament correcte). Podríem considerar que el mateix programa de radio és també adoctrinament? O el consideres ideològicament neutre?
- Estàs a favor o en contra de les seves opinions? Què en penses de la nova educació per a la ciutadania. Consideres oportú introduir a partir dels 3 anys una formació on els infants aprenguin a ser petits/es ciutadans/es? Hauria de formar part l'educació per la ciutadania dins l'educació obligatòria o s'hauria de donar per suposat que en les diferents àrees del currículum ja s'haurien de treballar els valors i la convivència?

- Democràticament, consideres raonable la decisió de la ministra, de comunicar la notícia de la nova educació per la ciutadania en una reunió amb diversos col·lectius, sense l'assistència de l'oposició?
- Quina ideologia manté l'emissora i especialment el programa analitzat? Els mitjans de comunicació haurien de ser ideològicament neutres? És possible comunicar les informacions sense posicionar-se moralment, ni políticament cap a una opció personal? Són lícits els debats en els espais públics i mitjans de comunicació estatals? De quina manera s'haurien d'enfocar?
- Quines mesures de control mínimes podrien determinar-se perquè les opinions i punts de vista de les persones fossin respectuoses cap a altres persones, els seus actes i les seves ideologies?
- És aquesta una manera constructiva de fer política? Actualment, la política ha esdevingut una mofa i una rivalitat entre els diferents partits polítics. Podrà ser possible en aquest context arribar a uns acords mínims en relació a diferents aspectes de la vida ciutadana com ara l'educació, les polítiques socials o l'economia.

Activitat 8: Anàlisi d'anuncis

Amb una pauta prèviament establerta els estudiants per parelles es dedicaran a analitzar una sèrie d'anuncis presents en la televisió, tenint en compte una sèrie de criteris. Posteriorment, es compararan els anàlisis dels tots els grups i es determinaran unes estratègies comunes usades per les empreses per tal de vendre els seus productes. És molt important facilitar que els estudiants es formulin la següent pregunta: Tot producte presentat per la pantalla del televisió ha de ser necessàriament d'una major qualitat que un altre que sigui anònim i desconegut per les audiències massives dels mitjans?

- **PRODUCTE:**
- **ESLOGAN:**
- **IMATGE:**
- **INTENCIONALITAT/ A QUI VA DIRIGIT:**
- **RECURSOS LINGÜÍSTICS/ ESTUDI DEL MISSATGE:**
- **RECURSOS TÈCNICS: MÚSICA, SO, COLOR, DISSENY GRÀFIC...**
- **ESTEREOTIPS (IMATGE DE LA DONA...):**
- **ESTRATÈGIA EMPRADA PER VENDRE EL PRODUCTE:**
- **TIPUS DE PERSONES QUE REALITZEN ELS ANUNCIS (MODELS, ACTORS/ ACTRIUS, GENT DEL CARRER...):**

Activitat 9: El rumor.

En aquesta activitat s'utilitzarà un article o una notícia socialment controvertida, a ser possible. La meitat o una quarta part de la classe sortirà a fora i la resta l'escoltaran atents una sola vegada. Posteriorment, un d'aquests l'haurà d'explicar a un de fora i així successivament fins que s'arriba a l'últim voluntari. Normalment, la última versió no té cap relació amb el què s'ha exposat prèviament. Conseqüentment, iniciariem una discussió més o menys llarga sobre la validesa del testimoni oral i del gènere periodístic en particular.

- En quines fonts hauria de recórrer un periodista abans de publicar la seva notícia?
- Fins a quin punt els mitjans de comunicació tenen l'obligació de garantir la veracitat de la informació que transmeten?
- Podem fiar-nos de tot el què trobem a internet? Quina diferència hi ha entre un cercador i un portal? Com podem trobar informació més vàlida i fiable navegant per internet? (per tal de poder tractar el contingut d'aquesta qüestió

és indispensable que els estudiants puguin navegar per internet i comprovar per ells mateixos el què es va comentant).

- En una investigació o recerca ens podem refiar totalment de les fonts orals, és a dir, del testimoni aportat per les persones que visqueren o presenciaren un fet? Com podríem contrarestarà aquesta informació? Són més fiables les fonts de primera mà?

Activitat 10: Reunions d'innovació.

L'empresa X ha encarregat una missió als alumnes repartits per grups de 5/ 6. Les reunions d'innovació duren un màxim de 40 minuts i caldrà que una de les persones del grup actuarà com a moderador dirigint el procés de creació. Els participants hauran de donar solucions creatives a alguns problemàtiques relacionades amb el poble de Salt: el racisme, l'atur...

Abans de realitzar aquesta activitat, el professor/a pot creure convenient que els estudiants duguin a terme un breu estudi de necessitats del poble mitjançant enquestes als ciutadans/es i entrevistes, més o menys elaborades, a alcaldes, regidors i polítics implicats en el municipi. Un cop delimitades les problemàtiques, serà més fàcil pels estudiants aportar-hi solucions creatives i compromeses amb Salt.

Posteriorment, col·lectivament s'escriurà una carta a l'alcalde o l'ajuntament exposant-li les problemàtiques analitzades i les solucions proposades, i si és possible es convidarà l'alcalde o un regidor dins classe per tal que ens expliqui la seva tasca diària, en quins òrgans està dividit l'ajuntament, quines són les seves funcions respectives, quins mitjans de participació ciutadana té la col·lectivitat al seu abast...

Activitat 14: Visita a una exposició de pintura

Es visitarà el museu d'art (o algun altre museu de Girona o Barcelona), per contemplar quadres d'un pintor de crítica social: per exemple l'exposició Saturn de l'autor Bosch Martí (Museu d'art). Per grups s'escollirà una de les pintures i s'elaborarà una crítica de l'obra a nivell descriptiu i interpretatiu (és a dir, primerament de manera més gràfica i representativa per posteriorment reflexionar sobre el missatge de crítica social que està transmetent el quadre. Es pot utilitzar llibres de crítiques d'art per habitar-se progressivament amb el llenguatge dels experts.

A continuació, es realitzarà un debat en referència als quadres analitzats i s'haurà d'arribar a unes conclusions comunes en relació a l'exposició. Quin és el missatge últim que l'autor ens està volent transmetre en la seva obra? Fins i tot, si és possible es podria organitzar un debat o tertúlia amb el respectiu autor per contrastar els seus punts de vista i entendre amb profunditat les seves vertaderes intencions.

5.4. Avaluació.

Tot i que la present proposta didàctica forma part d'un àmbit en concret dins l'educació formal, pretén ser transversal i vinculada a la comunitat. D'una banda, la seva finalitat serà integrar la teoria pedagògica amb la pràctica educativa, des dels supòsits teòrics fins a les activitats didàctiques. L'avaluació haurà de contemplar els diversos elements presents en l'acció educativa des d'una perspectiva àmplia (els aprenentatges, el professorat, la institució, el currículum...). Aquesta tindrà lloc durant tres processos: des del punt de vista de la planificació, el desenvolupament (és a dir, l'avaluació formativa i contínua) i al final (sumativa, per tal de valorar-ne els resultats assolits).

D'altra banda, l'avaluació tindrà la funció pedagògica de fer de l'aprenentatge (de la llengua i la cultura en aquest cas) un procés més transparent i autònom per part de l'alumne/a. D'aquesta manera, es proposa un sistema d'avaluació democràtic i participatiu basat en el portafolis: recopilació de les reflexions i treballs realitzats per l'alumnat en un procés de revisió constant. Els propis estudiants, a la mesura del possible, establirien els seus criteris, optarien per participar en una sèrie de projectes segons els seus interessos i disponibilitat, aportarien les seves reflexions de manera lliure i col·laborarien activament en la configuració d'una nota final mitjançant un seguiment de tutories al llarg del procés i una negociació final amb el professor/a corresponent.

La naturalesa dels instruments d'avaluació està estretament relacionada amb la forma en què el professional de l'educació concep l'acció educativa en general i el procés d'ensenyament-aprenentatge en particular. Un examen al final (aparentment útil per una avaluació sumativa) en el millor dels casos ens pot donar informació sobre el que la persona ha memoritzat en aquell moment en unes circumstàncies concretes (la pressió temporal, els nervis, la valoració subjectiva de l'avaluador/a, l'estructura de l'examen: des de la informació requerida fins a la forma de plantejar les preguntes...), sense aportar cap certesa en què els continguts perdurin en el temps o en què la persona els pugui vincular significativament amb d'altres matèries o continguts de la vida quotidiana.

Ans el contrari, una avaluació per portafolis ajudaria el professorat a anar cedint progressivament la responsabilitat del procés d'aprenentatge al propi alumne/a. No obstant això, aquesta metodologia no és incompatible amb la realització d'exàmens d'una manera formadora i formativa, possibilitant als estudiants l'autocorrecció i reformulació d'aquestes proves. És en aquesta perspectiva on precisament conflueixen avaluació i aprenentatge.

De la mateixa manera, més que l'assistència el que es valoraria seria una actitud positiva envers l'aprenentatge. El fet d'assistir a classe seria útil i interessant per entrar en conflicte entre els propis coneixements, contrastar-los amb fonts d'informació diversa i recopilar idees per elaborar les pròpies reflexions i creacions. Altrament, s'hauria de d'oferir la possibilitat de realitzar tutories i fer un ús autònom l'aula d'autoformació (i/o de la biblioteca del municipi), especialment per aquelles persones que no puguin assistir a una part important de les classes.

Així doncs, l'avaluació no és un apèndix del procés d'ensenyament-aprenentatge, sinó que està integrada en la mateixa planificació i desenvolupament de la proposta. De la mateixa manera, el projecte sorgeix de la detecció d'unes necessitats i potencialitats a partir de la teoria pedagògica i l'anàlisi del context (mitjançant l'observació i els qüestionaris distribuïts als participants). L'avaluació haurà de conduir a la reflexió i a la presa de decisions posterior respecte a la selecció de continguts i abordar amb flexibilitat tots aquells aprenentatges que les persones realitzin (més enllà d'aquells/es explícitament ensenyats).

La recollida i interpretació de la informació (de manera holística, qualitativa i multidimensional) anirà necessàriament acompanyada d'un procés de presa de decisions crític i participatiu que millori el potencial educatiu en un context sociocultural, econòmic i polític concret (més que un simple control o rendiment de comptes en termes econòmics en termes de resultats).

Des d'un punt de vista teòric, considerariem força encertat el model d'avaluació responnent plantejat per Robert Stake, el qual reforça la idea i la necessitat d'una avaluació formativa amb la finalitat de millorar el currículum, en comptes de jutjar els processos educatius un cop finalitzats. Aquest recomana recollir els

punts de vista i valoracions de totes les persones implicades des d'una perspectiva àmplia, amb la conseqüent necessitat d'emetre un judici crític adreçat a la posterior presa de decisions, el més consensuat i dialèctic possible (on l'avaluador extern no hi intervingui). En l'anàlisi descriptiu l'autor insisteix en la idea de coherència a tres nivells, és a dir, entre la pròpia planificació (entre necessitats, activitats i objectius), entre la pròpia pràctica observable (amb els seus antecedents, activitats i resultats d'aprenentatge) i entre la planificació i la implementació.

Es contemplarà en cada cas l'objecte d'avaluació, els criteris que tindrem en compte, les dades o indicadors, les fonts de informació i els instruments emprats. La proposta (tot i la seva especificitat dins el marc del Graduat d'Educació Secundària) vol estar al servei d'una àmplia gamma d'audiències: a) usuaris; b) el professorat de l'àmbit en concret; c) la resta de professorat del centre en general (fent aflorar una cultura avaluativa en l'organització); d) els legisladors i administracions... Tal i com es pot comprovar, incidirem més en aquells criteris en relació a la planificació, i en especial la qualitat intrínseca del programa, i el desenvolupament que en la valoració dels assoliments obtinguts.

Com a instruments d'avaluació, a banda dels ja utilitzats en la planificació, s'utilitzarà un mètode anomenat "*quick*" per avaluar si la proposta dóna resposta a les necessitats dels alumnes al llarg del procés. Aquest mètode consisteix en què els alumnes hauran d'escriure en un paper de manera molt ràpida un aspecte positiu i un aspecte negatiu de la sessió i això es durà a terme cada tres sessions, per exemple. Al final del mòdul, es passarà un qüestionari anònim als usuaris perquè puguin avaluar-ne el seu funcionament en funció d'una sèrie de categories: a) si s'ha respòs a les expectatives de cada usuari; b) si es té la sensació que s'ha après alguna cosa; c) si les activitats i metodologies han estat les apropiades; d) quins canvis s'introduirien; e) quines activitats o continguts s'inclourien; f) Altres comentaris o suggeriments.

a) En relació a la planificació

OBJECTE	CRITERI	DADES I INDICADORS	FONTS DE INFORMACIÓ	INSTRUMENTS
Contingut de la proposta didàctica	Coherència entre la proposta i les bases teòriques i piscopedagògiques (Asubel)	Existència d'un plantejament psico-pedagògic	Supòsits teòrics del treball Proposta: objectius, metodologia i activitats	Fonts bibliogràfiques Proposta didàctica
Qualitat tècnica	Existència de fites previstes i procediments per aconseguir-les	Grau de claredat i especificitat dels objectius i la metodologia	Proposta didàctica: objectius i metodologia	Proposta didàctica
	Coherència i precisió entre les diferents parts de la proposta.	Anàlisi i contrast entre les diferents parts.	Proposta didàctica	Proposta didàctica
	Suport i orientació per als usuaris	Existència d'algun document o registre d'entrevistes	Persones	Qüestionaris Pauta d'observació de les classes Converses informals amb els professionals
	Adequació a les necessitats dels alumnes	Comparació entre les respostes dels qüestionaris i l'observació amb la proposta didàctica	Persones Proposta didàctica	Qüestionaris Pauta d'observació de les classes Converses informals amb els alumnes
Avaluabilitat del programa	Explicitació de tots els components (contingut)	Existència dels components bàsics.	Proposta didàctica	Proposta didàctica

OBJECTE	CRITERI	DADES I INDICADORS	FONTS DE INFORMACIÓ	INSTRUMENTS
Resposta a les necessitats/ mancances	Existència o no d'un diagnòstic de necessitats	Existència d'algun document o registre d'entrevistes	Persones	Qüestionaris Pauta d'observació de les classes Converses informals amb els professionals
	Coherència entre les necessitats detectades i les prioritzades en la proposta	Comparació de la proposta didàctica amb les necessitats del context	Anàlisi del marc local: Salt Proposta didàctica: objectius Persones	Dades de l'Idescat Proposta didàctica Qüestionaris Pauta d'observació
Viabilitat	Realisme dels objectius	Comprovació del grau d'avaluabilitat dels objectius	Proposta didàctica: apartat d'objectius	Pauta d'elaboració d'objectius Proposta didàctica
	Congruència entre la proposta i les característiques de la institució i el marc legal/ social	Comparació entre el plantejament institucional i legal i els objectius i metodologia de la proposta	El PEC del centre Les lleis vigents Proposta didàctica: objectius i metodologia	Proposta didàctica
Factibilitat/ suficiència	Adequació dels mitjans i recursos disponibles	Inventari: recursos personals i materials	Proposta didàctica: activitats.	Proposta didàctica

b) En relació al desenvolupament

OBJECTE	CRITERI	DADES I INDICADORS	FONTS DE INFORMACIÓ	INSTRUMENTS
Activitats dissenyades	Adequació de les activitats als interessos, motivacions i capacitats dels alumnes	Comparació entre suggeriments i necessitats de les persones amb la resposta proposada	Persones Proposta didàctica: metodologia i activitats Anàlisi del portafolis	Qüestionaris Pautes d'observació Proposta didàctica Portafolis Mètode quick
Temporalització	Ajustament entre la temporalització planificada i la realitzada	Comparació entre la temporalització planificada i la real	Proposta didàctica: activitats Persones: alumnes i professors/es Anàlisi del Portafolis	Proposta didàctica Tutories entre alumnes i professors Portafolis Mètode quick
Flexibilitat	Capacitat de la proposta per anar-se adaptant a circumstàncies no previstes	Anàlisi de les opinions exposades en el mètode quick Anàlisi del seguiment de les tutories per veure si aquestes s'adapten a les demandes dels usuaris	Persones: alumnes i professors/es Anàlisi del Portafolis	Tutories entre alumnes i professors Portafolis Mètode quick
Funcionament de la proposta	Progrés i desenvolupament (si va assolint els objectius)	Anàlisi de les opinions exposades en el mètode quick	Persones: alumnes i professors/es Anàlisi del Portafolis	Tutories entre alumnes i professors Portafolis Mètode quick

c) En relació als resultats

OBJECTE	CRITERI	DADES I INDICADORS	FONTS DE INFORMACIÓ	INSTRUMENTS
Resultats aconseguits	Eficàcia i eficiència. Assoliment dels objectius en relació als recursos	Comparació entre l'assoliment dels objectius i els recursos emprats	Persones Proposta didàctica: objectius i activitats	Qüestionaris als usuaris Proposta didàctica
	Satisfacció de necessitats	Anàlisi de necessitats del context després de la proposta	Persones	Qüestionaris als usuaris
Impacte	Utilitat: resultats previstos i no previstos	Anàlisi dels beneficis aconseguits per objectius no previstos	Persones	Qüestionaris als usuaris

5.5. L'ensenyament de la llengua anglesa dins el marc del projecte

La llengua anglesa, de la mateixa manera que la catalana, hauria de ponderar-se com un vehicle pel pensament crític i la comunicació. No obstant això, aquests criteris pedagògics i metodològics s'haurien d'adequar a un context on els coneixements previs dels seus usuaris i l'escàs temps emprat no permeten la projecció d'activitats d'un nivell elevat de qüestionament crític com les citades. A pesar dels condicionaments patents, en aquest primer contacte amb la llengua estrangera caldrà dotar les persones adultes d'unes competències estratègiques i instrumentals bàsiques, al mateix temps que les motivi a seguir aprofundint en el seu aprenentatge mitjançant diversos recursos: lectures amb CD, cançons, pel·lícules, possibilitat de comunicar-se amb persones natives...

En primer lloc, l'aprenentatge d'una llengua estrangera s'hauria de concebre com un procés de immersió lingüística, similar a l'adquisició de la llengua materna i a les metodologies emprades en les classes de l'ensenyament de la llengua catalana a persones immigrades, en el mateix centre d'adults. Tot i que la motivació, les oportunitats de interacció i les condicions del context divergeixen en els tres casos citats (l'adquisició de la llengua materna, el procés d'apropiació de la llengua del país d'origen i l'aprenentatge d'una llengua estrangera com ara l'anglès), és innegable que a més exposició del subjecte a material lingüístic i cultural autèntic i diversificat més acceleradament aquest podrà fer un ús estratègic i funcional de la nova llengua.

De la mateixa manera que la immersió lingüística de persones estrangeres es du a terme des d'un primer moment amb la llengua d'acollida (l'objectiu d'aprenentatge), la llengua vehicular emprada en les classes (de manera natural i acompanyada d'estratègies de comunicació no verbal) hauria de ser l'anglès, amb la intenció, així mateix, d'induir progressivament els estudiants a produir estructures simples en la llengua que aquí ens ocupa.

En segon lloc, la manera òptima d'adquirir competència en una llengua és emprant-la en la seva complexitat mitjançant contextos autèntics, holístics, significatius i funcionals (en comptes de partícules lingüístiques formalment

descontextualitzades), que ens permetran contemplar-nos a nosaltres mateixos com una part de la comunitat, contrastar diferents cultures i prendre consciència que el llenguatge amaga concepcions culturals, comportaments i significats. Tenint en compte que el llenguatge és la màxima expressió de la cultura, aprendre a parlar/ escriure una llengua estrangera significarà implícitament adquirir els aspectes culturals inherents al codi lingüístic que estem estudiant.

Així doncs, les quatre habilitats o competències lingüístiques bàsiques (parlar, escoltar, llegir i escriure) s'integraran en un procés d'aprenentatge dialògic, participatiu i d'autoapropiació, que estimularà les persones adultes a indagar/ formular hipòtesis sobre l'estructura formal de la llengua, a adaptar el lèxic, expressions gramaticals i registres a les funcions i significats del context, a processar i seleccionar la informació escrita i a plantejar-se reptes i problemàtiques globals, sempre a resoldre en interacció.

En tercer lloc, el professional de l'educació haurà de seleccionar els materials didàctics per l'ensenyament de la llengua anglesa més idonis d'acord amb la tipologia, estils d'aprenentatge i necessitats dels destinataris de l'acció educativa i amb els supòsits teòrics citats al llarg del treball . No podem obviar les diferents motivacions i necessitats específiques del col·lectiu adult, que en la majoria de casos difereixen de les dels infants i joves: la possibilitat d'obtenir un treball més remunerat o ascendir en la pròpia professió, adquirir unes competències bàsiques per entendre's amb la població autòctona en cas de viatjar, desxifrar el contingut de les cançons elegides, seguir pel·lícules i llibres en la seva versió original...

En quart lloc, si la llengua hauria de plantejar-se des de la complexitat en contextos i recursos educatius autèntics i diversificats, el fet de limitar la concreció curricular de la llengua anglesa a una sèrie de continguts i taxonomies específiques, en un aprenentatge més d'aplicació i memorització que d'exploració i de indagació, podria resultar força contraproduent i paradoxal. De manera més apropiada, el currículum hauria d'estar estructurat en funció dels contextos comunicatius autèntics a través dels quals treballaríem estructures lingüístiques, funcions, trets culturals i un vocabulari específic. Fins i tot es podria plantejar la possibilitat de realitzar un mòdul de tercer (ja sigui des de l'àrea de ciències

socials i participació o tecnologia, ciències i matemàtiques), amb el propòsit de dotar la llengua de contingut, sentit i significat. Tanmateix, caldria una aposta sòlida i consensuada per la llengua anglesa (amb una inversió de temps i recursos i una formació del professorat més general i interdisciplinària).

En cinquè lloc, des de l'òptica social-interaccionista, perquè l'aprenentatge tingui lloc serà indispensable la convergència de dos elements: la capacitat autònoma del subjecte i la interacció social activa o suport proporcionat per altres parlants. D'una banda, s'urgeix que la persona modifiqui i construeixi la nova informació, de manera activa i conscient, sobre els esquemes de coneixement existents (Ausubel). D'altra banda, les persones podran afrontar reptes més complexos mitjançant l'ajuda, la interacció i el treball en col·laboració amb l'altri, activitats que posteriorment seran capaces de dur a terme de manera més independent mitjançant processos de reflexió i reconstrucció individuals (Vigotsky).

D'aquesta manera, es seqüenciaran les lliçons gradualment des d'activitats més estructurades i enfocades en la presentació del nou llenguatge i el modelatge del professor/a fins a tasques més participatives, més enfocades en els alumnes, més lliures i més pròximes a contextos comunicatius autèntics. En la primera tipologia d'activitats (les guiades) el que tindrà més importància serà la producció d'un discurs correcte/ desproveït de faltes, mentre que en la realització de jocs de rol i exercicis més independents i interactius s'haurà de valorar la creativitat i l'adequació de les estratègies comunicatives a les exigències del missatge i del context i la correcció sintàctica i fonètica serà menys estricta.

En últim lloc, perquè les persones adultes esdevinguin competents i autònomes en el propi procés d'aprenentatge, caldrà propiciar contextos de col·laboració i de consciència crítica en relació a les estratègies metacognitives i cognitives que es posen en marxa (capacitat de predir, deduir significat, anticipar el context...), així com de les seves potencialitats i flaqueses.

Conclusions finals

Aquest treball ha volgut ser una aproximació des del paradigma sociocrític a l'estat de la qüestió actual de l'educació d'adults dins l'àmbit específic del GES, a partir d'una síntesi completa de la teoria pedagògica, una investigació etnogràfica del context institucional i d'una proposta didàctica. En el present apartat farem un recorregut en les distintes seccions en què s'estructura el treball per tal de introduir una síntesi valorativa, justificar la coherència entre les seves parts i aportar, finalment, suggeriments i prospectives de recerca.

En l'apartat teòric, s'ha pogut constatar que la missió de l'educació en les societats del segle XXI vindrà condicionada en funció de l'òptica pedagògica i sociològica en què s'interpreta la realitat. L'educació d'adults, com a problemàtica afegida, haurà de definir un discurs propi que atengui a les diverses necessitats del col·lectiu amb un disseny curricular flexible i polivalent, una formació inicial i permanent específica dels professionals i una àmplia varietat de metodologies, recursos i modalitats.

Mitjançant els instruments de recerca s'ha recollit una sèrie de dades sobre el context institucional, algunes més d'acord i d'altres menys amb els supòsits teòrics del treball. D'una banda, el projecte educatiu del centre està tenyit per la pedagogia crítica de Paulo Freire. D'altra banda, les polítiques administratives (amb la formació del professorat, el currículum seleccionat i el material didàctic elaborat) donen prioritat a l'ensenyament d'uns continguts conceptuals parcials des de disciplines científiques diferenciades. De la mateixa manera, els destinataris tendeixen a preferir la transmissió de coneixements a la construcció autònoma del propi procés d'aprenentatge.

Pel que fa a la proposta didàctica s'ha intentat proporcionar un material curricular de qualitat, estretament relacionat amb la pedagogia crítica, des d'una perspectiva relativista i intercultural àmplia. Així doncs, aquest pretén servir per promoure la reflexió individual i col·lectiva, provocar el compromís ètic i polític del professorat, qüestionar-se expectatives, prejudicis i esquemes de coneixement

existents i, especialment, per ubicar la proposta didàctica dins un marc més ampli dels processos socials, culturals i econòmics que la legitimen.

En conseqüència, caldrà plantejar-nos les possibles llacunes que el conjunt de la investigació ha destapat: la manca de predisposició de persones amb baixos nivells de instrucció a ampliar els seus contactes amb l'educació, una formació del professorat excessivament especialitzada i l'escassa qualitat pedagògica dels materials proveïts per l'administració. En aquest sentit, es requeriria una formació inicial pedagògica interdisciplinària de grau per a tots els professionals de l'educació, que posteriorment s'especialitzarien en postgraus. D'aquesta manera, es reduiria la distància actual entre el coneixement pedagògic i la pràctica educativa, s'equipararia el reconeixement social en totes les tasques formatives i es fomentaria un treball interdisciplinari en les organitzacions educatives i socials sota unes bases comunes.

Com a futures línies de investigació, en primer lloc caldria definir les necessitats dels ciutadans/es, les activitats organitzades per les associacions i les polítiques socials, culturals i educatives promogudes per l'ajuntament. En segon lloc, s'hauria d'optimitzar l'actual procés de reconstrucció del projecte educatiu sota diferents propòsits: a) facilitar la continuïtat entre les diferents formacions; b) afavorir la participació i implicació dels usuaris en el funcionament del centre; c) establir vincles entre la institució i les diferents associacions culturals presents en el municipi; d) ampliar els espais de trobada del professorat per intercanviar criteris educatius i elaborar propostes comunes; e) promoure un ús més autònom del centre d'autoformació i d'un sistema de tutories sistemàtic que orientés els estudiants en una pla personalitzat de treball.

En el seu conjunt, gosaríem definir el projecte aportat com una temptativa cap a la utopia, que entesa des del punt de vista de Freire suposaria un retorn a una educació humana integral i complexa, inexorablement banyada de valors, d'un fons intercultural i d'un marc polític i social que la justifiqués. Així doncs, la formació de persones adultes acatarà un repte fonamental, el d'alternar la flexibilitat curricular amb les possibilitats formatives i transformadores del col·lectiu. Des d'aquest plantejament, voldríem incitar als professionals del centre,

en especial a Sebas Parra i Joan Colomer (director i cap d'estudi fins al moment), a seguir batallant per aquesta utopia que és l'educació, que només tindrà sentit amb un ideal pedagògic coherent i amb la capacitat de il·lusionar-se dia rere dia amb la pròpia pràctica educativa.

La educación, en verdad, necesita tanto de formación técnica, científica i profesional como de sueños y de utopía.

(...)

En la comprensión de la Historia como posibilidad, el mañana es problemático. Para que acontezca es necesario que lo construyamos mediante la transformación del hoy. (...) es preciso reinventar el mundo. La educación es indispensable en esta reinención. Considerarnos como sujetos y objetos de la Historia nos hace seres de la decisión, de la ruptura. Seres éticos.

(Freire, 2002: 34/ 50).

Bibliografia

- Arendt, Hannah (1993). *La condición humana*. Edicions Paidós, S.A. Barcelona.
- Arnold, Rolf (2004). *Pedagogia de la formació de adults*. Ed. Cinterfor (Organització Internacional del Treball). Mèxic.
- Ayuste, Ana; Flecha, Ramon; López, Fernando; Lleras, Jordi (1998). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Ed. Graó, S. L. Barcelona.
- Bonafé, Jaume (2003). *Ciudadania, poder i educació*. Ed. Graó, S. L. Barcelona.
- Bonal, Xavier; Essomba, M. Àngel; Ferrer, Ferran (2004). *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes*. Ed. Mediterrània, S.L. Barcelona.
- Buckingham, David (2000). *Crecer en la era de los medios electrónicos*. Ediciones Morata, S.L. Fundació Paideia. Madrid.
- Buckingham, David (2005). *Educación en medios : alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Ed. Paidós. Barcelona.
- Calva, Rosa; Castiello, Chema; García, Juan i altres (1996). *Materiales para una educación antirracista*. Ed. Talasa, S. L. Madrid.
- Carbonell, Francesc (coordinador) (2000). *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Ed. Mediterrània, S. L. Barcelona.
- Cardús, Salvador (2000). *El desconcert de l'educació*. Ed. La campana. Barcelona.
- Casamitjana, Montserrat; Casanovas, Miquel; Formariz, Alfons (2005). *Debats. La formació de persones adultes a Catalunya: propostes per afavorir la participació i evitar la desigualtat*. Ed. Fundació Bofill. Barcelona.
- Casanellas, Pere; Ardid, Rosa; Casanellas, Isabel (1996). *El comentari de text en les proves d'aptitud per a l'accés a la universitat*. Ed. Columna, S.A. Barcelona.
- Castells, Manuel; Flecha, Ramon i altres (1997). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Ed. Paidós, S.A. Barcelona.
- Coll, César; Palacios, Jesús; Marchesi, Álvaro (2001). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*. Ed. Alianza. Madrid.

- Delors, Jacques (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Ed. Mediterrània. Barcelona.
- Escudero, Juan M. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum..* Ed. Síntesis, S.A. Madrid.
- Fibla, Pilar (1995). *Educació i valors: el patrimoni ètic de la modernitat*. Ed. Eumo. Vic.
- Flecha, Ramón (1990). *Educación de personas adultas. Propuestas para los años noventa*. Ed. El Roure, S.A. Barcelona.
- Freire, Paulo (1987). *L'educació com a pràctica de la llibertat*. Ed. Eumo. Vic.
- Freire, Paulo (2002). *A la sombra de este árbol*. Ed. El Roure, S.A. Barcelona.
- Fullana, Judit (1999). *Els àmbits de treball de l'educador social*. Edicions Aljibe. Girona.
- Gairín, Joaquín; Casas, Montserrat (2003). *La calidad en educación*. Ed. Cisspraxis. Barcelona.
- Gimeno, José (2005). *La educación que aún es posible*. Ed. Morata, S.L. Madrid.
- Gimeno, José; A. L. Pérez (2002). *Comprender y transformar al enseñanza*. Edicions Morata, S.L. Madrid.
- Goikoetxea, J. (1997). *Ensayos de pedagogía crítica*. Ed. Popular, S.A. Madrid.
- Imbernón, Francisco (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Ed. Graó. Barcelona.
- Imbernón, Francisco (2002). *Cinc ciutadanes per a una nova educació*. Ed. Graó, S.L. Barcelona.
- Jabonero, Mariano; López, Immaculada; Nieves Remedios (1999). *Formación de adultos*. Ed. Síntesis, S.A. Madrid.
- Jabonero, Mariano, Nieves M. Remedios, Ruano, M. I. (1997). *Educación de personas adultas: un modelo de futuro*. Ed. La Muralla, S.A. Madrid.
- Jordán, Juan Antonio; Besalú, Xavier; Bartolomé, Margarida i altres (2004). *La formación del profesorado en educación intercultural*. Ed. Catarata. Madrid.
- Junyent, M. Carme (1986). *Les llengües d'Àfrica*. Ed. Empúries, S.A. Barcelona.
- Laval, Christian (2004). *La escuela no es una empresa*. Edicions Paidós Ibérica, S.A. Barcelona.

- Marchesi, Álvaro (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Ed. Alianza, S.A. Madrid.
- Medina, Oscar (1997). *Modelos de educación de personas adultas*. Ed. El Roure, S.A. Barcelona.
- Morin, Edgar (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ed. Paidós Ibérica, S.A. Barcelona.
- Morin, Edgar; Roger, Emilio; Domingo, Raúl (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método del aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Ed. Unesco. Universitat de Valladolid
- Nettle, Daniel; Romaine, Suzanne (2004). *Veus que s'apaguen. La mort de les llengües del món*. Ed. Universitat de Girona i CCG Edicions. Girona.
- Núñez, Luis; Romero, Clara (2003). *Pensar la educación: conceptos y opciones fundamentales*. Ed. Anaya, S.A. Madrid.
- Postman, N. (1993). *Divertir-nos fins a morir*. Ed. Índex. Barcelona.
- Prats, Joaquim (2002). *La Secundària a examen..* Ed. Proa. Barcelona.
- Reimer, Everett (1973). *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Ed. Barral editores. Barcelona.
- Rovira, Bru (2006). *África. Cosas que no pasan tan lejos*. Ed. RBA Libros, S.A. Barcelona.
- Soler, Pere (2005). *L'educació social avui: la intervenció socioeducativa a Catalunya*. Ed. Universitat de Girona. Col·lecció Educació Social. Girona.
- Terricabras, Josep Maria (2002). *I a tu, què t'importa? Els valors, la tria personal i l'interès col·lectiu*. Edicions La Campana. Barcelona.
- Torres, Jurjo (2006). *La desmotivación del profesorado*. Edicions Morata, S.L. Madrid.
- Trilla, Jaume (1993). *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Ed. Anthropos. Barcelona.
- Trilla, Jaume (2001). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad i beligerancia en la educación*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona.
- Trilla, Jaume; Gros, Begoña; López, Fernando; Jesús, María (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Ed. Ariel Educació, S.A. Barcelona.

Zabala, Antoni (1999). *Enfocament globalitzador i pensament complex*. Ed. Graó. Barcelona.

Seminario de educación para la paz. Asociación pro derechos humanos (2001). *La alternativa del juego [2] Juegos i dinàmicas para la paz*. Ed. Catarata. Madrid.

(1997) *Nómadas de las palabras. Literatura entre continentes*. Ed. Virus. Barcelona.

<http://www.cope.es/>. Consultada al Juny, 2006.

ANNEX 1: BUIDATGE DELS QÜESTIONARISPRIMER CAS: (tercer)

SEXE: home EDAT: 18 PROFESSIÓ ANTERIOR: operari tèxtil

1. Formació anterior: degut a problemes de salut no va poder acabar l'ESO. Va reemprendre els seus estudis l'any passat i opina que estudiar és necessari per seguir.

2. Motius per seguir estudiant: ampliar coneixements. Posteriorment pretén cursar batxillerat, anar a al universitat i continuar fins al final.

3. Satisfacció en relació a la formació rebuda: no. *“Els professors/es no eren gaire amables”*.

4. Satisfacció en relació a l'ensenyament rebut a l'escola d'adults: sí. La majoria dels professors són agradables i intenten ensenyar-te sense forçar-te. Tots t'ajuden.

5. Canvis o activitats proposades: fer teatre en un trimestre, realitzar alguna excursió de tant en tant a algun museu de Barcelona, fer més exàmens. No es queixa de la metodologia de les classes, ja li sembla bé.

6. Profesió o càrrec al qual s'aspira: professor d'anglès.

7. Activitats escollides: debats, dictats, la redacció d'un diari de classe, representacions teatrals i tallers de poesia, portar una classe per parelles sobre un tema treballat prèviament i pla de treball pactat amb un tutor/a.

8. Disposició i implicació personal: sí. Està molt motivat per estudiar.

SEGON CAS: (tercer)

SEXE: Dona

EDAT: 37

PROFESSIÓ: estar a l'atur.

1. Formació anterior: fa 20 anys que va deixar d'estudiar i va cursar fins a setè d'EGB, és a dir, fins als 14 anys.

2. Motius per seguir estudiant: per obtenir el títol, per ampliar coneixement, per estudiar un cicle formatiu i per accedir a un treball més remunerat.

3. Satisfacció en relació a la formació rebuda: no. No tenia tantes ajudes com les altres. No es preocupaven tant com ara. Si no ho entenies eres "*burro*". Els seus pares tenien que pujar vuit germans, de tal manera que no tenia ningú l'apressava si no volia estudiar.

4. Satisfacció en relació a l'ensenyament rebut a l'escola d'adults: sí. No se sent pressionada, sobretot aquest any. S'agafa les coses d'una altra manera.

5. Canvis o activitats proposades: reducció d'horari, reducció d'exàmens i més sortides culturals.

6. Professió o càrrec al qual s'aspira: auxiliar de clínica de grau mitjà.

7. Activitats escollides: debats, dictats, activitats del dossier i representacions teatrals i tallers de poesia.

8. Disposició i implicació personal: sí. Opina que el que t'interessa tendeixes a dedicar-hi temps.

TERCER CAS: (tercer)

SEXE: Dona

EDAT: 16

PROFESSIÓ: estudiant

1. Formació anterior: no estudia des del juny. El van expulsar d'un institut i llavors va continuar tres mesos en un altres fins que va abandonar els seus estudis perquè estava cansada.

2. Motius per seguir estudiant: no té la intenció de seguir estudiant, sinó que només necessita el graduat escolar.

3. Satisfacció en relació a la formació rebuda: no.

4. Satisfacció en relació a l'ensenyament rebut a l'escola d'adults: sí. S'expliques millor, s'entén millor. Si hi vas és perquè vols.

5. Canvis o activitats proposades: no tanta teoria seguida. Donar un guió.

6. Professió o càrrec al qual s'aspira: no ho té clar.

7. Activitats escollides: treballs de recerca en petit grup i pla de treball pactat amb un tutor/a.

8. Disposició i implicació personal: sí.

QUART CAS: (segon)

SEXE: Home EDAT: 20 PROFESSIÓ: mecànic, arregla motos

1. Formació anterior: va cursar fins a tercer d'ESO a l'institut. Posteriorment, va realitzar un curs de mecànica. Abans de venir aquí va esperar a estar preparat per poder estudiar. No es veia capaç d'afrontar una classe.

2. Motius per seguir estudiant: per obtenir el títol i per estudiar un cicle formatiu.

3. Satisfacció en relació a la formació rebuda: totalment en contra. Hi havia una desmotivació per part dels professors/es en un primer dia. No servies per res. Ja havien vist el teu currículum anterior. No feia el que havia de fer per no donar gust els professors/es.

4. Satisfacció en relació a l'ensenyament rebut a l'escola d'adults: sí, sobretot en comparació. Ara ho fa perquè ho vol fer. Ajuda més als professors/es que els alumnes estiguin motivats.

5. Canvis o activitats proposades: dedicar només el curs a al gent que de debò es vol treure el títol. Aquí no té sentit dir a algú que calli. Ho qualifica com "*una pèrdua de temps massa grossa*". Afirmar que una hora i mitja de classe diària és insuficient per una persona "*que no té res*", Malgrat tot, afirma que poden servir més que els 4 o 5 hores d'ESO, ja que ho aprofites més. A ell no li agradaria fer 3/4 hores al dia. Diu que té altres prioritats.

6. Profesió o càrrec al qual s'aspira: sempre li ha agradat exercir de monitor d'esports d'aventura. Estar disposat a seguir-se formant.

7. Activitats escollides: debats, tallers d'escriptura i pla de treball pactat amb un tutor/a. Argumenta que no tothom necessita el mateix. Rebutja els treballs en grup perquè es qualifica a si mateix d'antisocial. Malgrat tot, sí que li agraden els debats com a possibilitat de parlar amb la gent, aportar coses a l'altre gent mentre ella t'aporta coses a tu...

8. Disposició i implicació personal: el temps no ajuda gaire. Falta temps. No obstant, estaria disposat a buscar-lo per mirar diaris/ notícies...

CINQUÈ CAS (tercer)

SEXE: home EDAT: 17 PROFESSIÓ: treballa en una bugaderia

1. Formació anterior: fa dos anys que va plegar del col·legi. Ho va deixar quan cursava primer d'ESO per anar a treballar. Els seus pares van insistir-li per tornar a estudiar i ell mateix també ha optat per treure's el graduat escolar amb el propòsit de trobar una feina millor.

2. Motius per seguir estudiant: per obtenir el títol i per accedir a un treball més remunerat.

3. Satisfacció en relació a la formació rebuda: no. Es distreia i es sentia excessivament pressionat pel professorat. No era gaire flexible i ell té la sensació que no podia, que li costava molt.

4. Satisfacció en relació a l'ensenyament rebut a l'escola d'adults: sí. Afirma que pot aprendre més i que tindrà una feina millor. Estar més segur de si mateix, més tranquil, pot estudiar pas a pas. Malgrat tot, no ha canviat: encara considera que no li agrada estudiar.

5. Canvis o activitats proposades: plantejar treballs en comptes d'exàmens. Voldria fer treballs en grup, sempre que es donés la possibilitat de fer-los a classe, ja que sinó hi ha dificultats per trobar-se.

6. Professió o càrrec al qual s'aspira: no té la intenció de seguir estudiant. Li agrada la música, però no estar disposat a formar-se per dedicar-se en aquest camp. És més un somni que un projecte a seguir.

7. Activitats escollides: treballs de recerca en petit grup i pla de treball pactat amb un tutor/a.

8. Disposició i implicació personal: *“sí, però sense passar-nos. Fa mandra posar-s'hi”*.

SISÈ CAS: (segon)

SEXE: Dona EDAT: 20 PROFESSIÓ: treballa en una fàbrica de suro

1. Formació anterior: va cursar fins a quart d'ESO i després va anar a treballar. Han passat 5 anys des que ho va deixar i l'any passat va decidir reemprendre els seus estudis començant primer en l'escola d'adults.

2. Motius per seguir estudiant: per obtenir el títol, per estudiar un cicle formatiu i per accedir a un treball més remunerat.

3. Satisfacció en relació a la formació rebuda: sí. considera que el problema era ella, ja que *"passava de tot"*. No obstant, considera que el professorat no tenia en compte la seva predisposició.

4. Satisfacció en relació a l'ensenyament rebut a l'escola d'adults: sí. Opina que ara ho fas perquè tu vols. Ningú t'obliga. *"T'aproven i surts d'aquí amb algo. Aprenc. Sempre és cultura."*

5. Canvis o activitats proposades: proposa parlar d'algun tema. Li agraden les aportacions dels altres. Canviar d'horaris.

6. Professió o càrrec al qual s'aspira: vol ser funcionària i treure's les oposicions per treballar en un ajuntament.

7. Activitats escollides: treballs de recerca en petit grup i la redacció d'un diari de classe.

8. Disposició i implicació personal: no, per falta de temps.

SETÈ CAS: (segon i tercer)

SEXE: home

EDAT: 22

1. Formació anterior: el van deixar plegar a sisè d'EGB. Posteriorment, entre els 19 i 21 anys va cursar EGB a l'escola d'adults de Girona. Després d'un any reposant, va decidir fer tercer a l'escola d'adults de Salt.

2. Motius per seguir estudiant: per ampliar coneixements i per estudiar batxillerat.

3. Satisfacció en relació a la formació rebuda: sí. Opina que el professorat en l'escola que va cursar l'ensenyament primari era de qualitat.

4. Satisfacció en relació a l'ensenyament rebut a l'escola d'adults: sí. Manté que el professorat és de qualitat i la relació amb ell és bona.

5. Canvis o activitats proposades: més autoformació, més professors, més recursos, més reunions entre els professors/es i més seguiment: per exemple, una hora a la setmana de tutories.

6. Professió o càrrec al qual s'aspira: vol realitzar un batxillerat científic per formar-se com a tècnic de laboratori. Té la intenció de continuar fins on arribi. *"Provar-ho i ficar-t'hi en serio"*.

7. Activitats escollides: dictats, tallers d'escriptura i pla de treball pactat amb un tutor/a.

8. Disposició i implicació personal: actualment no té temps. No obstant, pretén que estudiar arribi a ser una prioritat.

VUITÈ CAS (tercer)

SEXE: dona EDAT: 21 PROFESSIÓ: dependent, caixera de supermercat.

1. Formació anterior: va cursar fins a segon d'ESO als 15 anys. Després de realitzar un cicle formatiu, intentar aconseguir el graduat a l'escola d'adults de Girona i d'estar 3 anys sense estudiar, ha decidit tornar estudiar perquè s'ha donat compte *“que sense cap estudi no va enlloc”*.

2. Motius per seguir estudiant: per obtenir el títol, per ampliar els coneixements, per estudiar batxillerats, per estudiar un cicle formatiu i per accedir a un treball més remunerat.

3. Satisfacció en relació a la formació rebuda: no. Els professors/es no es preocupaven prou pels alumnes.

4. Satisfacció en relació a l'ensenyament rebut a l'escola d'adults: sí. *“Els professors/es si veuen que t'interesses estan per tu”*.

5. Canvis o activitats proposades: més debats, més reunions, aprofitar el centre d'autoformació i fer tutories dels treballs. A més a més, també comenta que es perd molt de temps explicant *“tonteries”*. Les classes s'allarguen més les primeres que les segones. Seria millor dedicar tot un dia a la realització d'un mateix mòdul. A la vegada, quan s'utilitza els ordinadors també té aquesta sensació de pèrdua de temps. En el centre d'autoformació hi hauria d'haver una disponibilitat horària per utilitzar els ordinadors, fer deures...

6. Professi3 o càrrec al qual s'aspira: vol cursar magisteri infantil per treballar en guardaries i estaria disposada a formar-se.

7. Activitats escollides: debats, tallers d'escriptura i pla de treball pactat amb un tutor/a. Afirmar que no li agrada treballar en grup, ja que no coneixes a la gent i una sola persona sol carregar amb tot el pes del treball.

8. Disposici3 i implicaci3 personal: sí, sobretot segons el temps que disposa i si l'interessa el tema. Considera especialment interessant els debats entre tots, en què es comenti un tema.

NOVÈ CAS: (tercer)

SEXE: Home

EDAT: 25

PROFESSIÓ: tècnic en fotocopiadores

1. Formació anterior: va cursar EGB fins a vuitè. Va cursar FP, més tard va intentar treure's el graduat a l'escola d'adults de Salt durant el 98-99 i finalment, aquest any ha decidit reemprendre novament els seus estudis.

2. Motius per seguir estudiant: per obtenir el títol, per estudiar un cicle formatiu i per ampliar els coneixements. Vol arribar fins allà on pugui i aprofitar al màxim les possibilitats real.

3. Satisfacció en relació a la formació rebuda: sí. Considera que no va aprovar perquè no era prou bo i no en tenia ganes.

4. Satisfacció en relació a l'ensenyament rebut a l'escola d'adults: força bé. Ho qualifica de "nyigui-nyogui". És flexible i senzill. Opina que l'organització de les classes permet compaginar les necessitats, mentre que venir cada dia seria un estrès.

5. Canvis o activitats proposades: més temps de classe, treballar més sovint amb ordinadors, poder treballar temes d'història dins l'àmbit de ciències socials...

6. Professió o càrrec al qual s'aspira: ascendir en el mateix camp laboral en el que es dedica: solucionar problemes, arreglar màquines... En definitiva, fer una feina menys passada i poder decidir més en la seva professió.

7. Activitats escollides: debats, dictats, representacions teatrals i tallers de poesia, tallers d'escriptura i pla de treball pactat amb un tutor/a.

8. Disposició i implicació personal: tot i que no disposa d'hores, estaria disposat a buscar temps per a dur a terme sortides culturals com ara obres de teatre.

DESEÀ CAS: (segon)

SEXE: dona

EDAT: 40

PROFESSIÓ: neteja

1. Formació anterior: fa 27/ 28 anys que no ha tornat a estudiar. Abans no li agradava a estudiar, en canvi, ara li interessa i en veu la importància per trobar un lloc millor.

2. Motius per seguir estudiant: per ampliar els coneixements i per accedir a un treball més remunerat. Tenir més bàsica.

3. Satisfacció en relació a la formació rebuda: no. Hi havia molt disciplina i era molt acadèmic.

4. Satisfacció en relació a l'ensenyament rebut a l'escola d'adults: sí. Hi ha més llibertat d'expressió, per escollir...

5. Canvis o activitats proposades: proposaria una bàsica generalitzada, que fos més fàcil d'obtenir: només un any o com a mínim passar a segon directament. Considera que hi ha certs aprenentatges/ continguts innecessaris i per tant, ella ho reduiria i agafaria exclusivament els coneixements bàsics.

6. Professi3 o càrrec al qual s'aspira: doctora. És més un ideal, que un projecte real al què vulgui seguir formar-se per aconseguir-ho.

7. Activitats escollides: treballs de recerca en petit grup, representacions teatrals i tallers de poesia, portar una classe per parelles sobre un tema treballat prèviament i pla de treball pactat amb un tutor/a.

8. Disposici3 i implicaci3 personal: sí. Considera importar aprendre coneixements.

ONZÈ CAS: (tercer)

SEXE: dona

EDAT: 17

PROFESSIÓ: estudiant

1. Formació anterior: va cursar fins a segon d'ESO i fa un any que està a l'escola d'adults de Salt.

2. Motius per seguir estudiant: per obtenir el títol i per estudiar un cicle formatiu.

3. Satisfacció en relació a la formació rebuda: no.

4. Satisfacció en relació a l'ensenyament rebut a l'escola d'adults: sí. És molt diferent. Menys exigents, més llibertats, més atenció, *“més fàcil que un col·legi normal”* i menys gent.

5. Canvis o activitats proposades: sortides, emprar més sovint els ordinadors, fer alguns treballs en grup, partir d'un esquema per orientar les explicacions del professorat, interpretar anuncis, atenció individualitzada...

6. Professi3 o càrrec al qual s'aspira: auxiliar de infermeria, en possibilitats de realitzar la carrera posteriorment.

7. Activitats escollides: debats, dictats, tallers d'escriptura i deures.

8. Disposici3 i implicaci3 personal: *“si el tema és interessant... Més aviat no”*.

DOTZÈ CAS: (segon)

SEXE: dona

EDAT: 26

PROFESSIÓ: neteja

1. Formació anterior: va cursar fins a setè a causa d'una malaltia *i per una burra de no acabar, per fer campana*". Va reemprendre els seus estudis l'any passat, en què va cursar primer a l'escola d'adults. Actualment considera que *"el saber no ocupa lugar i que sempre va bé tenir el gradua/ estudis, tot i ser tard"*.

2. Motius per seguir estudiant: per obtenir el títol i per accedir a un treball més remunerat.

3. Satisfacció en relació a la formació rebuda: sí. Els professors/es eren bons i amb els companys/es si sentia a gust.

4. Satisfacció en relació a l'ensenyament rebut a l'escola d'adults: sí. Els professors són de qualitat. Si hi poses interès t'ajuden. *"Tu expliquen, et fan veure les coses les vegades que faci falta"*.

5. Canvis o activitats proposades: *"que siguin més considerats en posar deures. Ets un adult i et costen més les coses. Més marge, més lent"*.

6. Professió o càrrec al qual s'aspira: guàrdia de seguretat o educació social.

7. Activitats escollides: debats, treballs de recerca en petit grup, representacions teatrals i tallers de poesia, activitats del dossier, tallers d'escriptura i pla de treball pactat amb un tutor/a.

8. Disposició i implicació personal: sí. Està disposada a dedicar-hi temps.

TRETZÈ CAS: (tercer)

SEXE: dona EDAT: 19 PROFESSIÓ: dependenta d'una botiga de roba

1. Formació anterior: va deixar d'estudiar als 16 anys, fins a tercer d'ESO, i es va posar a treballar. Després de dos/ tres anys, ha pres consciència que sense el graduat no es pot fer res, que es requereixen uns estudis mínims.

2. Motius per seguir estudiant: per obtenir el títol, per ampliar coneixements i per accedir a un treball més remunerat.

3. Satisfacció en relació a la formació rebuda: considera que els professors/es es van portar molt bé. Ella va realitzar aquesta etapa obligatòria a Castella. *“Em costava posar-m'hi, em feia mandra. Ara estudiar m'està agradant”.*

4. Satisfacció en relació a l'ensenyament rebut a l'escola d'adults: sí. És la primera vegada que estudia en català.

5. Canvis o activitats proposades: més exàmens, més treballs individuals o en grup a classe, utilitzar internet per buscar informació...

6. Professió o càrrec al qual s'aspira: comptable d'una empresa o decoradora d'interiors. L'any vinent té previst cursar cursos administratius de comptable o informàtica.

7. Activitats escollides: debats, la redacció d'un diari de classe, representacions teatrals i tallers de poesia, tallers d'escriptura i pla de treball pactat amb un tutor/a.

8. Disposició i implicació personal: sí, sempre que tinguis lliure.

CATORZÈ CAS: (tercer)

SEXE: home

EDAT: 26

PROFESSIÓ: paleta

1. Formació anterior: va cursar fins a vuitè d'EGB i no va aprovar. Després va cursar FP i tampoc va aprovar.

2. Motius per seguir estudiant: per obtenir el títol, per ampliar els coneixements i per accedir a un treball més remunerat/ de més qualitat.. Té previst fer oposicions per mosso d'esquadra.

3. Satisfacció en relació a la formació rebuda: sí. Els professors/es estaven bé, considera que el problema era ell.

4. Satisfacció en relació a l'ensenyament rebut a l'escola d'adults: *“sí, perquè és una cosa que tu vols aprendre. Ja vens en ganes d'aprendre una mica més del que saps”*.

5. Canvis o activitats proposades: fer francès com a llengua estrangera (que es tinguin en compte els seus coneixements previs), canviar els exàmens per treballs...

6. Profesió o càrrec al qual s'aspira: mecànic.

7. Activitats escollides: debats, treballs de recerca en petit grup, representacions teatrals i tallers de poesia i tallers d'escriptura.

8. Disposició i implicació personal: no té temps. Considera més fàcil i pràctic escoltar. Li agradaria dedicar temps a buscar informació, però ho veu poc viable.

QUINZÈ CAS: (tercer)

SEXE: home

EDAT: 18

PROFESSIÓ: instal·lador

1. Formació anterior: va suspendre el quart curs d'ESO. Posteriorment, va realitzar dos cursos de formació ocupacional (de garantia social de l'ajuntament), que li va permetre aconseguir el seu treball actual. Aquest any ha accedit directament a tercer perquè a comprovat que per accedir a un càrrec superior dins la seva professió necessita el graduat.

2. Motius per seguir estudiant: per obtenir el títol, per estudiar un cicle formatiu, per accedir a un treball més remunerat.

3. Satisfacció en relació a la formació rebuda: sí. Considera que la formació estava bé, al culpa va ser seva. *“Estava cansat, no feia res”*.

4. Satisfacció en relació a l'ensenyament rebut a l'escola d'adults: *“els professors et donen molta llibertat per fer millor els treballs i m'agrada la manera com són ells i com es fan les classes”*.

5. Canvis o activitats proposades: més recerca, més activitats del dossier, adaptar l'horari a les seves necessitats (començar una hora més tard i si de cas acabar també més tard).

6. Professi3 o càrrec al qual s'aspira: pretén accedir al càrrec d'oficial dins la professió que actualment està exercint i està disposat a formar-se per aconseguir-ho.

7. Activitats escollides: dictats, treballs de recerca en petit grup, tallers d'escriptura i pla de treball pactat amb un tutor/a.

8. Disposició i implicació personal: buscaria temps per fer els deures.

SEXÈ CAS: (tercer)

SEXE: dona

EDAT: 17

PROFESSIÓ: cambrera

1. Formació anterior: va cursar fins a quart d'ESO, però va suspendre. Ha decidit tornar a estudiar perquè la majoria de treballs demanen ESO i batxillerat. *“No aspiro arribar als 40 anys i rentar plats”.*

2. Motius per seguir estudiant: sobretot per obtenir el títol i accedir a un treball més remunerat. En canvi, no sap si estudiar batxillerat o un cicle formatiu. D'aquest darrer *“no n'hi ha cap que em cridi l'atenció”.* *“No saps on tirar”.*

3. Satisfacció en relació a la formació rebuda: no. Descontrol de professors/alumnes. Molta gent a les classes, baralles, alt percentatge de immigració. *“Molts no en sabien tan i els professors passaven de tot”.*

4. Satisfacció en relació a l'ensenyament rebut a l'escola d'adults: sí. Li agrada els professors/es, els horaris i el material emprat: els dossiers. Considera que són força sintètics.

5. Canvis o activitats proposades: orientació laboral, aprofitar experiències d'antics alumnes... Afirmar que a les classes ja es participa prou i que l'ensenyament està bé de la manera com està.

6. Professió o càrrec al qual s'aspira: monitora d'esports d'aventura. Està disposada a formar-se.

7. Activitats escollides: debats, representacions teatrals i tallers de poesia i pla de treball pactat amb un tutor/a. Tot i que opina que els treballs en grup *“surten millor”*, afirma que no té temps per quedar.

8. Disposició i implicació personal: no. només sí s'ha de fer. Opina que en l'ensenyament obligatori l'educació és vista com una obligació. *“Fas coses que no t'agraden”.*

DISSETÈ CAS: (segon/ tercer)

SEXE: dona

EDAT: 65

PROFESSIÓ: Jubilada

1. Formació anterior: Va estudiar fins als 14 anys i va plegar per posar-se a treballar. Va ser una formació més aviat instrumental. L'any passat va matricular-se a l'escola d'adults per fer segon, ja que tenia la necessitat d'ocupar el seu temps lliure amb alguna cosa.

2. Motius per seguir estudiant: per ampliar els coneixements i per estudiar un cicle formatiu. Té previst estudiar francès i continuar estudiant música. *“Estudiant se'm van els problemes. Per mi venir aquí és una festa”.*

3. Satisfacció en relació a la formació rebuda: sí. Li hauria agradat d'estudiar molt més. Estar contenta amb la seva professora. Comenta que abans els únics que estudiaven eren els nois, mentre que a les noies se les orientava per realitzar la feina de casa.

4. Satisfacció en relació a l'ensenyament rebut a l'escola d'adults: sí. *“Cada dia aprenc coses noves.*

5. Canvis o activitats proposades: vídeos, lectures, llegir una mica més i sortides culturals (com per exemple al teatre) per tal de potenciar la cohesió de grup.

6. Professió o càrrec al qual s'aspira: cap.

7. Activitats escollides: debats, representacions teatrals i tallers de poesia, activitats del dossier, portar una classe per parelles sobre un tema treballat prèviament, tallers d'escriptura i pla de treball pactat amb un tutor/a. És més partidària del treball individual que de col·laborar en grup i en tot cas, proposa un tipus de treball en grup fraccionat en parts divisibles. Té la sensació que si no es fa d'aquesta manera, sempre hi ha una persona en el grup que ha de carregar amb tota la feina.

8. Disposició i implicació personal: estaria disposada a dedicar més temps a un aprenentatge més autònom, *“a alguna cosa que em cridés l'atenció”.* Ella entén molt bé el col·lectiu adult: tenen una sèrie de condicionaments com el treball i la família que els impossibiliten dedicar molt de temps als estudis.

DIVUITÈ CAS: (segon/ tercer)

SEXE: dona EDAT: 23 PROFESSIÓ: cambrera i entrenadora de patinatge.

1. Formació anterior: va cursar fins a primer de BUP i posteriorment, va decidir fer un curs d'estètica. L'any passat va cursar tercer a l'escola d'adults però no ho va acabar.

2. Motius per seguir estudiant: per obtenir el títol i per accedir a un treball més remunerat.

3. Satisfacció en relació a la formació rebuda: sí. Tot i estar satisfeta de la formació rebuda al col·legi, opina que aquests estudis no la varen preparar suficient per accedir a BUP. Conseqüentment, com va començar l'institut va notar un canvi abismal, amb la qual cosa es va desanimar molt.

4. Satisfacció en relació a l'ensenyament rebut a l'escola d'adults: sí. *“Tu expliquen molt bé o tu tornen explicar”*. De totes maneres, des del seu punt de vista l'ensenyament a l'escola d'adults no prepara (en aquells continguts bàsics) per cursar un batxillerat posteriorment.

5. Canvis o activitats proposades: un nivell més alt per la gent que vulgui continuar estudiant (dedicant més hores a un àmbit específic), orientació més específica cap a l'àmbit en què la persona es dirigeix, un ensenyament més útil i adaptat a les necessitats i a la disponibilitat temporal de cadascú.

6. Professió o càrrec al qual s'aspira: magisteri. *“Ho veig difícil però si les coses van bé...”*.

7. Activitats escollides: debats, la redacció d'un diari de classe, tallers d'escriptura i pla de treball pactat amb un tutor/a.

8. Disposició i implicació personal: si el tema t'interessa, hi dediques més temps. Considera que en les activitats de classe.

DINOVÈ CAS: (tercer)

SEXE: dona

EDAT: 19

PROFESSIÓ: estudiant

1. Formació anterior: va cursar fins a l'últim any d'ESO i per problemes psicològics va abandonar els seus estudis. Tampoc volia repetir. Després d'un temps ha decidit continuar estudiant i per aquest motiu, es va matricular a l'escola d'adults l'any passat.

2. Motius per seguir estudiant: per ampliar coneixements, per estudiar un cicle formatiu i per accedir a un treball més remunerat.

3. Satisfacció en relació a la formació rebuda: no. Argumenten que el professorat no tenia paciència.

4. Satisfacció en relació a l'ensenyament rebut a l'escola d'adults: aquest any sí que n'està satisfeta.

5. Canvis o activitats proposades: substituiria els exàmens per activitats i deures, més confiança amb els tutors, tutories individuals, possibilitat d'anar a l'estranger..

6. Professió o càrrec al qual s'aspira: animació sociocultural per treballar amb nens/es amb discapacitat i gent gran. Està disposada a seguir formar-se per aconseguir-ho.

7. Activitats escollides: debats, la redacció d'un diari de classe, activitats del dossier i pla de treball pactat amb un tutor/a.

8. Disposició i implicació personal: implicaria valorar l'interès i l'esforç.

VINTÈ CAS: (tercer)

SEXE: home EDAT: 23 PROFESSIÓ: treballa en una gasolinera

1. Formació anterior: va estudiar fins a tercer d'ESO a l'institut. L'any passat va començar segon a l'escola d'adults.

2. Motius per seguir estudiant: per obtenir el títol, per ampliar els coneixements i per estudiar un cicle formatiu.

3. Satisfacció en relació a la formació rebuda: es mostra satisfet amb el professorat del BUP, però opina que a conseqüència de l'ESO el nivell de l'institut *"està pel terra"*. A més a més, recorda que els professor/es no atenien els dubtes dels alumnes, sinó que *"solien passar de tu"*.

4. Satisfacció en relació a l'ensenyament rebut a l'escola d'adults: no. *"Massa fàcil"*. Han reduït les hores i el nivell es molt baix. *"Vens desganat a classe. Portem dues setmanes amb el mateix. Sembla fet només pels que volen el títol. Amb una hora i mitja no aprenem res. Hi ha molts que volen títols i per ells si només és una hora millor. Sense cap tipus de base"*.

5. Canvis o activitats proposades: més treballs, 3 hores diàries, més exàmens, preparació pels estudis superiors...

6. Professió o càrrec al qual s'aspira: alguna professió relacionada amb el món de la informàtica: programador de videojocs, animació en 3D, curtmetratges...

7. Activitats escollides: debats, la redacció d'un diari de classe, activitats del dossier, portar una classe per parelles sobre un tema treballat prèviament i un pla de treball pactat amb un tutor/a.

8. Disposició i implicació personal: sí. Si el tema el motivés estaria disposat a buscar informació. Tampoc tindria temps per realitzar molts treballs.

CAS VINT-I-UN: (segon)

SEXE: dona

EDAT: 29

PROFESSIÓ: treballa en una fàbrica

1. Formació anterior: va cursar fins a EGB, però no el va acabar. Posteriorment, va obtenir un títol en una acadèmia de perruqueria. Aquest any s'ha matriculat a segon dins l'escola d'adults ja que reconeix que per qualsevol treball es requereix un mínim de formació.

2. Motius per seguir estudiant: per obtenir el títol, per ampliar els coneixements, per estudiar batxillerat i per accedir a un treball més remunerat. Fins i tot es planteja la possibilitat d'entrar a la universitat mitjançant l'accés de majors de 25 anys.

3. Satisfacció en relació a la formació rebuda: sí. Els mestres i l'ensenyament eren adequats, el problema era ella. *“Passava de tot, sobretot durant l'últim curs”*.

4. Satisfacció en relació a l'ensenyament rebut a l'escola d'adults: sí. *“Els mestres estan per tu. T'ajuden i t'animen”*.

5. Canvis o activitats proposades: una hora a la setmana de tutories, és a dir, que hi hagués un tutor/a que ajudés als estudiants a repassar en allò que són incapaços de dur a terme per si sols.

6. Professió o càrrec al qual s'aspira: dedicar-se a la perruqueria.

7. Activitats escollides: debats, dictats, treballs de recerca en petit grup, la redacció d'un diari de classe, activitats del dossier i pla de treball pactat amb un tutor/a.

8. Disposició i implicació personal: sí, però a *“parlar”* no està disposada.

CAS VINT-I-DOS: (segon)

SEXE: dona EDAT: 58 PROFESSIÓ: treballa en un pis amb infants.

1. Formació anterior: no havia estudiat des dels 12 anys fins que l'any passat es va matricular a primer en l'escola d'adults. *“Sempre he volgut estudiar perquè te s'obren portes per viatjar, comunicar-te, enriquir-te. És un repte”*. Ella ja havia previst dedicar la jubilació per la seva formació, però a causa de motius personals ha iniciat el seu projecte uns anys abans. Més concretament, a ella li agradaria ser capaç d'ajudar als seus nets amb els deures i no sentir-se avergonyida quan ha de redactar algun document per escrit.

2. Motius per seguir estudiant: per ampliar coneixements.

3. Satisfacció en relació a la formació rebuda: sí.

4. Satisfacció en relació a l'ensenyament rebut a l'escola d'adults: sí. No obstant, li costa comprendre, recordar... tindria la necessitat que algú l'ajudi amb el seu procés d'aprenentatge.

5. Canvis o activitats proposades: a ella ja li sembla bé que les classes es basin sobretot en escoltar el discurs del professor/a. En canvi, proposaria un hora la setmana de tutories.

6. Professió o càrrec al qual s'aspira: en un futur li agradaria estudiar idiomes, informàtica i Educació Especial.

7. Activitats escollides: debats, activitats del dossier, portar una classe per parelles sobre un tema treballat prèviament, deures i pla de treball pactat amb un tutor/a.

8. Disposició i implicació personal: sí. *“Estic oberta a coses noves”*.

CAS VINT-I-TRES (tercer)

SEXE: home

EDAT: 18

PROFESSIÓ: estudiant

- 1. Formació anterior:** han estat un any sense estudiar.
- 2. Motius per seguir estudiant:** per obtenir el títol, estudiar un cicle formatiu i accedir a un treball més remunerat.
- 3. Satisfacció en relació a la formació rebuda:** no. Descontents amb la formació rebuda. Preferien anar a treballar que repetir. *“Passaves de tot”*.
- 4. Satisfacció en relació a l’ensenyament rebut a l’escola d’adults:** sí.
- 5. Canvis o activitats proposades:** eliminar els exàmens i oferir ajuda amb els deures. Per exemple, en l’àmbit de matemàtiques tenen dificultats a seguir l’explicació.
- 6. Profesió o càrrec al qual s’aspira:** cap.
- 7. Activitats escollides:** pla de treball pactat amb un tutor/a.
- 8. Disposició i implicació personal:** no. *“Com a molt donar l’opinió sobre el dossier”*.

CAS VINT-I-QUATRE (segon)

SEXE: dona

EDAT: 27

PROFESSIÓ: dependent

1. Formació anterior: va cursar fins vuitè d'EGB i es va treure el graduat escolar en una acadèmia. També va realitzar un curs d'administració de la Generalitat. Posteriorment, aquest any ha decidit tornar a estudiar. *“A l'escola estava atenta a altres prioritats”*.

2. Motius per seguir estudiant: per obtenir el títol, ampliar coneixements, per estudiar un cicle formatiu i per accedir a un treball més remunerat.

3. Satisfacció en relació a la formació rebuda: no. Considera que l'educació rebuda estava més encaminada *“als nois que s'ensurten”*. Necessitava un ritme d'aprenentatge més lent i notava que *“no se li quedaven les coses”*.

4. Satisfacció en relació a l'ensenyament rebut a l'escola d'adults: sí. Aquí no li costa tant com en l'escola on va realitzar la seva formació anterior.

5. Canvis o activitats proposades: més suport en les matemàtiques, més atenció individualitzada, suprimir els exàmens...

6. Professió o càrrec al qual s'aspira: infermeria, secretaria. Qualsevol professió que s'hagués d'ajudar als altres. Malgrat tot, no té molt clar el futur.

7. Activitats escollides: dictats, la redacció d'un diari de classe i representacions teatrals i tallers de poesia.

8. Disposició i implicació personal: sí.

CAS VINT-I-CINC (tercer)

SEXE: home EDAT: 19 PROFESSIÓ: mecànic en un taller de motos i cotxes.

1. Formació anterior: va cursar EGB i fins a tercer d'ESO. Ho va deixar perquè segons ell estudiar era malgastar els diners i va decidir formar-se per un ofici en una escola taller. Finalment, ha decidit reemprendre els seus estudis per motius professionals, perquè *“sense estudis no es va enlloc”*.

2. Motius per seguir estudiant: per obtenir el títol, per estudiar un cicle formatiu i per accedir a un treball més remunerat.

3. Satisfacció en relació a la formació rebuda: no. *“Vull ser mecànic i no necessites estudiar per saber descargolar un cargol. L'educació és la tonteria més gran del món”*.

4. Satisfacció en relació a l'ensenyament rebut a l'escola d'adults: sí.

5. Canvis o activitats proposades: un ritme més ràpid, començar una hora més tard, menys deures...

6. Professió o càrrec al qual s'aspira: no estudiar més. Seguir amb la professió actual.

7. Activitats escollides: debats i treballs de recerca en petit grup.

8. Disposició i implicació personal: no.

ANNEXOS

B) RECULL DE LA NORMATIVA VIGENT EN RELACIÓ A L'EDUCACIÓ D'ADULTS

BOE: Lleis orgàniques d'educació a partir dels anys 70

• LLEI GENERAL D'EDUCACIÓ:

CAPITULO IV EDUCACIÓN PERMANENTE DE ADULTOS

43. La actualización y la reconversión profesional en servicio se realizarán en cursos organizados por el Ministerio de Educación y Ciencia y otros Departamentos ministeriales y por la Organización Sindical, las Entidades, Empresas o sectores interesados. El Ministerio de Educación y Ciencia, en colaboración con los correspondientes Departamentos y oídas las instituciones antes mencionadas, regulará las enseñanzas cuando sea procedente.

44. 1. Mediante Centros especialmente creados con este fin o a través de sectores o grupos específicos en los Centros ordinarios, se ofrecerá la posibilidad:

a) De seguir estudios equivalentes a la Educación General Básica, Bachillerato y Formación Profesional a quienes, por cualquier razón, no pudieron cursarlos oportunamente.

b) De perfeccionamiento, promoción, actualización y readaptación profesional, así como la promoción y extensión cultural a distintos niveles.

2. Dentro de su función de educación permanente, las Universidades deberán organizar por sí solas o en colaboración con las Entidades y Colegios profesionales, cursos de perfeccionamiento.

3. El estado estimulará la iniciativa privada a los efectos de lo dispuesto en este artículo.

45. 1. La planificación de las actividades de educación permanente de adultos se basará en investigaciones sobre las necesidades y aspiraciones de los distintos grupos sociales y de las diferentes comarcas, sobre el contenido de los programas de perfeccionamiento profesional, sobre los métodos que requiere la acción en función de la diferente índole de las profesiones, los distintos niveles de calificación, las condiciones específicas de las técnicas de comunicación, la psicología de los adultos y los valores e ideales básicos de la sociedad.

2. Corresponde al Ministerio de Educación y Ciencia impulsar, planificar y supervisar la educación de adultos, sin perjuicio de la competencia del Ministerio de Trabajo respecto de las actividades de preparación y readaptación funcional de trabajadores, derivadas de las exigencias inmediatas de la política de empleo y promoción social, así como de la que corresponde al Ministerio de Agricultura dentro de la labor de extensión agraria.

3. Incumbe también al Ministerio de Educación y Ciencia aprobar los programas de educación de adultos formulados por las Corporaciones, Asociaciones y Entidades y supervisar su realización; establecer los planes y programas para la formación de educadores de adultos y convalidar los estudios de este género.

- **LOGSE (Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu)**

TÍTULO III DE LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS

Artículo 51

1. El sistema educativo garantizará que las Personas adultas puedan adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional. A tal fin, las Administraciones educativas colaborarán con otras Administraciones públicas con competencias en la formación de adultos y, en especial, con la Administración laboral.

2. De acuerdo con lo dispuesto en el apartado anterior, la educación de las personas adultas tendrá los siguientes objetivos:

a) Adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo.

b) Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.

c) Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica.

3. Dentro del ámbito de la educación de adultos, los poderes públicos atenderán preferentemente a aquellos grupos o sectores sociales con carencias y necesidades de formación básica o con dificultades para su inserción laboral.

4. En los establecimientos penitenciarios se garantizará a la población reclusa la posibilidad de acceso a esta educación.

5. La organización y la metodología de la educación de adultos se basarán en el autoaprendizaje, en función de sus experiencias, necesidades e intereses, a través de la enseñanza presencial y, por sus adecuadas características, de la educación a distancia.

Artículo 52

1. Las personas adultas que quieran adquirir los conocimientos equivalentes a la educación básica contarán con una oferta adaptada a sus condiciones y necesidades.

2. Las Administraciones educativas velarán para que todas las personas adultas que tengan el título de Graduado Escolar puedan acceder a programas o centros docentes que les ayuden a alcanzar la formación básica prevista en la presente ley para la educación secundaria obligatoria.

3. Las Administraciones educativas, en las condiciones que al efecto se establezcan, organizarán periódicamente pruebas para que personas mayores de dieciocho años de edad puedan obtener directamente el título de Graduado en Educación Secundaria. En dichas pruebas se valorarán las capacidades generales propias de la educación básica.

Artículo 53

1. Las Administraciones educativas promoverán medidas tendentes a ofrecer a todos los ciudadanos la oportunidad de acceder a los niveles o grados de las Enseñanzas no obligatorias reguladas en la presente ley.
2. Las personas adultas podrán cursar el bachillerato y la formación profesional específica en los centros docentes ordinarios siempre que tengan la titulación requerida. No obstante, podrán disponer para dichos estudios de una oferta específica y de una organización adecuada a sus características.
3. Las Administraciones competentes ampliarán la oferta Pública de educación a distancia con el fin de dar una respuesta adecuada a la formación permanente de las personas adultas.
4. Las Administraciones educativas, en las condiciones que al efecto se establezcan, organizarán pruebas para que los adultos mayores de veintitrés años puedan obtener directamente el título de Bachiller. Igualmente se organizarán pruebas para obtención de los títulos de Formación Profesional en las condiciones y en los casos que se determinen.
5. Los mayores de veinticinco años de edad podrán ingresar directamente en la Universidad, sin necesidad de titulación alguna, mediante la superación de una prueba específica.

Artículo 54

1. La educación de las personas adultas podrá impartirse en centros docentes ordinarios o específicos. Estos últimos estarán abiertos al entorno y disponibles para las actividades de animación sociocultural de la comunidad.

2. Los profesores que impartan a los adultos enseñanzas de las comprendidas en la presente ley, que conduzcan a la obtención de un título académico o profesional, deberán contar con la titulación establecida con carácter general para impartir dichas enseñanzas. Las Administraciones educativas facilitarán a estos profesores la formación didáctica necesaria para responder a las necesidades de las personas adultas.

3. Las Administraciones educativas Podrán establecer convenios de colaboración con las universidades, Corporaciones locales y otras entidades, públicas o privadas, dándose en este último supuesto preferencia a las asociaciones sin ánimo de lucro para la educación de adultos. Asimismo, desarrollarán programas y cursos para responder a las necesidades de gestión, organización, técnicas y especialización didáctica en el campo de la educación de adultos.

- **LOCE (LLEI DE QUALITAT)**

TÍTULO III

Del aprendizaje permanente: enseñanzas para las personas adultas

Artículo 52. Objetivo.

1. La educación permanente tiene como objetivo ofrecer a todos los ciudadanos la posibilidad de formarse a lo largo de toda la vida, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades y conocimientos para su desarrollo personal o profesional. A tal fin, las Administraciones educativas colaborarán con otras Administraciones públicas con competencias en la formación de personas adultas y, en especial, con la Administración laboral.

2. Las enseñanzas para las personas adultas tendrán los siguientes objetivos:

- a) Adquirir, completar o ampliar capacidades y conocimientos y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo.
- b) Desarrollar programas y cursos para responder a determinadas necesidades educativas específicas de grupos sociales desfavorecidos.
- c) Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.
- d) Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica.

3. Dentro del ámbito de las enseñanzas para las personas adultas, las Administraciones públicas atenderán preferentemente a aquellas personas que, por diferentes razones, no hayan podido completar la enseñanza básica. Asimismo, podrán seguir estas enseñanzas aquellos alumnos mayores de dieciséis años que por su trabajo u otras circunstancias especiales no puedan acudir a los centros educativos en régimen ordinario.

4. En los establecimientos penitenciarios y hospitales se garantizará a la población reclusa y hospitalizada la posibilidad de acceso a estas enseñanzas.
5. Las enseñanzas para las personas adultas se podrán impartir a través de las modalidades presencial y a distancia.
6. Las Administraciones educativas promoverán convenios de colaboración con las universidades, entes locales y otras instituciones o entidades, para desarrollar las enseñanzas para las personas adultas.
7. Las Administraciones educativas promoverán programas específicos de lengua castellana y las otras lenguas cooficiales, en su caso, y de elementos básicos de la cultura para facilitar la integración de las personas inmigrantes.

BOE núm. 307 Martes 24 diciembre 2002 45203

Artículo 53. Enseñanza básica.

1. Las personas adultas que pretendan adquirir los conocimientos correspondientes a la enseñanza básica contarán con una oferta adaptada a sus condiciones y necesidades. Esta oferta deberá ajustarse a los objetivos, contenidos y criterios de evaluación fijados con carácter general en los currículos de las enseñanzas obligatorias de las respectivas Administraciones educativas.
2. La enseñanza básica para las personas adultas podrá impartirse en centros que impartan enseñanzas en régimen ordinario o en centros específicos debidamente autorizados por la Administración educativa competente.
3. Las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias y de acuerdo con las condiciones básicas que establezca el Gobierno, organizarán periódicamente pruebas para que las personas mayores de dieciocho años de edad puedan obtener directamente el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Artículo 54. Enseñanzas de Bachillerato y Formación Profesional.

1. Las Administraciones educativas facilitarán a todos los ciudadanos el acceso a los niveles o grados de las enseñanzas no obligatorias.
2. Las personas adultas que estén en posesión de la titulación requerida podrán cursar el Bachillerato y la Formación Profesional. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas oportunas para que dichas personas dispongan en los centros ordinarios que se determinen de una oferta específica de estos estudios, organizada de acuerdo con sus características.
3. Las Administraciones educativas organizarán en estos niveles la oferta pública de enseñanza a distancia, con el fin de atender adecuadamente a la demanda de formación permanente de las personas adultas.
4. Las personas mayores de veintiún años podrán presentarse, en la modalidad de Bachillerato que prefieran, a la prueba general de Bachillerato, para la obtención del título de Bachiller, de acuerdo con las condiciones básicas que establezca el Gobierno.
5. Las Administraciones educativas organizarán pruebas, de acuerdo con las condiciones básicas que el Gobierno establezca, para obtener los títulos de Formación Profesional.
6. Los mayores de veinticinco años de edad podrán acceder a la universidad mediante la superación de una prueba específica.

Artículo 55. Profesorado.

1. Los profesores que impartan enseñanzas escolares a las personas adultas, que conduzcan a la obtención de un título académico o profesional, deberán estar en posesión de la titulación establecida con carácter general para impartir las correspondientes enseñanzas.
2. Las Administraciones educativas facilitarán a estos profesores la formación especializada necesaria para responder a las características de las personas adultas.

- **LOE**

Capítulo VIII Educación de personas adultas

Artículo 63. Objetivos y principios.

1. La educación de personas adultas tiene la finalidad de ofrecer a todos los ciudadanos la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional.

49

Ley Orgánica Educación

2. Para el logro de la finalidad propuesta, las Administraciones educativas colaborarán con otras Administraciones públicas con competencias en la formación de adultos, y, en especial, con la Administración laboral, así como con los diversos agentes sociales.

3. La educación de personas adultas tendrá los siguientes objetivos:

a) Adquirir una formación básica, ampliar y renovar sus conocimientos, habilidades y destrezas de modo permanente y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo.

b) Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.

c) Desarrollar sus capacidades personales, en los ámbitos expresivos, comunicativo, de relación interpersonal y de construcción del conocimiento.

d) Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática.

e) Desarrollar programas que corrijan los riesgos de exclusión social, especialmente de los sectores más desfavorecidos.

f) Responder adecuadamente a los desafíos que supone el envejecimiento progresivo de la población asegurando a las personas de mayor edad la oportunidad de incrementar y actualizar sus competencias.

4. Las personas adultas pueden realizar sus aprendizajes tanto por medio de actividades de enseñanza, reglada o no reglada, como a través de la experiencia, laboral o en actividades sociales, por lo que se tenderá a establecer conexiones

entre ambas vías y se adoptarán medidas para la validación de los aprendizajes así adquiridos.

Artículo 64. Organización.

1. Podrán seguir estas enseñanzas las personas adultas, así como los alumnos mayores de dieciocho años que por su trabajo u otras circunstancias especiales no puedan acudir a los centros educativos en régimen ordinario.

2. La organización y la metodología de las enseñanzas para las personas adultas se basarán en el autoaprendizaje y tendrán en cuenta sus experiencias, necesidades e intereses, pudiendo desarrollarse a través de la enseñanza presencial y también mediante la educación a distancia.

50

Ley Orgánica Educación

3. Las Administraciones educativas promoverán convenios de colaboración para la enseñanza de personas adultas con las universidades, corporaciones locales y otras entidades públicas o privadas. En este último supuesto, se dará preferencia a las asociaciones sin ánimo de lucro. Estos convenios podrán, asimismo, contemplar la elaboración de materiales que respondan a las necesidades técnicas y metodológicas de este tipo de enseñanzas.

4. Las Administraciones educativas promoverán programas específicos de aprendizaje de la lengua castellana y de las otras lenguas cooficiales, en su caso, así como de elementos básicos de la cultura para facilitar la integración de las personas inmigrantes.

5. En los establecimientos penitenciarios se garantizará a la población reclusa el acceso a estas enseñanzas. Se facilitará también el acceso a estas enseñanzas a las personas hospitalizadas que lo demanden.

6. Las enseñanzas para las personas adultas se organizarán con una metodología flexible y abierta, de modo que respondan a sus capacidades, necesidades e intereses.

7. Las Administraciones educativas promoverán la realización de investigaciones y la difusión de prácticas innovadoras en el campo de la educación de las personas adultas, con objeto de permitir el desarrollo de nuevos modelos educativos y la mejora continua de los existentes.

Artículo 65. Enseñanza básica.

1. Las personas adultas que quieran adquirir las competencias y los conocimientos correspondientes a la educación básica contarán con una oferta adaptada a sus condiciones y necesidades.
2. Las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias y de acuerdo con las condiciones básicas que establezca el Gobierno, organizarán periódicamente pruebas para que las personas mayores de 18 años de edad puedan obtener directamente el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Artículo 66. Enseñanzas de bachillerato y formación profesional.

1. Las Administraciones educativas promoverán medidas tendentes a ofrecer a todos los ciudadanos la oportunidad de acceder a los niveles o grados de enseñanzas no obligatorias.
2. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas oportunas para que las personas adultas dispongan de una oferta específica de estos estudios organizada de acuerdo con sus características.

51

Ley Orgánica Educación

3. Las Administraciones educativas organizarán la oferta pública de educación a distancia con el fin de dar una respuesta adecuada a la formación permanente de las personas adultas. Esta oferta incluirá el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
4. Las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias y de acuerdo con las condiciones básicas que establezca el Gobierno, organizarán periódicamente pruebas para que las personas mayores de 21 años puedan obtener directamente el título de Bachiller o los títulos de Formación Profesional.
5. Los mayores de 25 años de edad podrán acceder directamente a la Universidad mediante la superación de una prueba específica.

Artículo 67. Centros.

Cuando la educación de las personas adultas conduzca a la obtención de uno de los títulos establecidos en la presente Ley, será impartida en centros docentes ordinarios o específicos, debidamente autorizados por la Administración educativa competente.

MARC LEGAL A CATALUNYA:

Decret 213/ 2002, d'1 d'agost, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de la formació bàsica de les persones adultes

213/2002, d'1 d'agost, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de la formació bàsica de les persones adultes.

La Llei 3/1991, de 18 de març, de formació d'adults, a l'article 1.a), estableix la formació instrumental i bàsica com a formació general i compensadora d'una formació deficitària en relació amb el desenvolupament i les exigències de la societat actual. La construcció d'un país modern i la consolidació d'una societat democràtica i de progrés es fonamenta sobretot en el grau de formació dels ciutadans i les ciutadanes. La formació té una incidència directa en el grau de benestar personal i en l'esperit cívic de les persones, i fa possible el respecte a les diverses opcions ideològiques i el desenvolupament d'una participació activa en la vida econòmica, social i cultural.

La formació d'adults ha de donar resposta als diversos objectius que cada persona adulta espera aconseguir mitjançant un procés formatiu. Per això comprèn els àmbits següents: la formació bàsica, la formació per al món laboral i la formació per al lleure i la cultura.

La finalitat de la formació d'adults és garantir per a tothom les mateixes oportunitats de formació, tot respectant la diversitat, i proporcionar aquelles habilitats i coneixements que constitueixen les competències bàsiques que permetin a les persones adultes desenvolupar-se de manera autònoma i poder escollir entre les diferents possibilitats que ofereix la societat actual.

En la formació de les persones adultes cal partir sempre de la idea d'individu ja socialitzat amb un bagatge que pot ser molt divers i que pot influir molt en la manera d'aprendre. És per això que la formació integral de la persona adulta ha de compensar els dèficits basant-se en les capacitats i els coneixements previs per poder desplegar-los i desenvolupar-ne d'altres, assegurant el domini de les competències bàsiques.

D'altra banda, l'especificitat en la formació de les persones adultes ve marcada, entre d'altres coses, perquè l'interès per la formació és una decisió personal, no obligatòria, i generalment no és l'activitat principal o fonamental, fet que incideix en el temps que poden dedicar a l'estudi. És en aquest punt que cal destacar l'estructura flexible dels currículums per a persones adultes, a fi d'adaptar-se a la diversitat d'interessos, ritmes i estils d'aprenentatge i a l'acció tutorial per part del professorat, la qual resulta imprescindible en tota formació.

La Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE) dedica el títol III a l'educació de les persones adultes. L'article 51 determina que el sistema educatiu garantirà que les persones adultes puguin adquirir, actualitzar, completar o ampliar els seus coneixements i les seves aptituds per al seu desenvolupament personal i professional. També disposa que l'organització i la metodologia de l'educació de la formació d'adults es basin en l'autoaprenentatge en funció de les seves experiències, necessitats i interessos mitjançant l'ensenyament presencial i a distància.

La Llei esmentada, a l'article 52, estableix que les persones adultes que vulguin adquirir els coneixements equivalents a l'educació bàsica comptaran amb una oferta adaptada a les seves condicions i necessitats, que les administracions educatives vetllaran perquè totes les persones adultes que tinguin el títol de graduat escolar puguin accedir a programes o centres docents que els ajudin a aconseguir la formació bàsica prevista en l'educació secundària obligatòria, que, en les condicions que s'estableixi a l'efecte, organitzaran periòdicament proves per tal que les persones de més de divuit anys puguin obtenir directament el títol de graduat en educació secundària i que en aquestes proves es valoraran les capacitats generals pròpies de la formació bàsica.

L'article 5 de la Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE) estableix que l'educació primària i l'educació secundària obligatòria constitueixen l'ensenyament bàsic.

El Decret 75/1992, de 9 de març, estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària obligatòria a Catalunya.

El Decret 95/1992, de 28 d'abril, estableix l'ordenació curricular de l'educació primària, i el Decret 96/1992, de 28 d'abril, modificat pel Decret 127/2001, de 15 de maig, pel qual es modifiquen determinats aspectes de l'ordenació curricular de l'educació secundària obligatòria, del batxillerat i del batxillerat nocturn, estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria.

Atès el Decret 186/1988, d'1 d'agost, pel qual el Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya assumeix les competències sobre formació permanent d'adults;

Amb els tràmits previs de consulta al Consell Assessor de Formació d'Adults i al Consell Escolar de Catalunya, i d'acord amb el dictamen de la Comissió Jurídica Assessora, a proposta de les conselleres de Benestar Social i Ensenyament, i amb la deliberació prèvia del Govern,

Decreto:

Capítol 1

Disposicions generals

Article 1

Aquest Decret desenvolupa la formació bàsica de les persones adultes definida al títol tercer de la Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu, i en regula el currículum.

Article 2

La formació bàsica de les persones adultes té com a finalitats les establertes a l'article 2 de la Llei 3/1991, de 18 de març, de formació d'adults.

Article 3

La formació bàsica de les persones adultes, entesa com un procés formatiu, s'estructura en dos cicles: cicle de formació instrumental i cicle d'educació secundària.

Article 4

4.1 S'entén per currículum el conjunt d'objectius, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació que estableixen i orienten l'acció docent de la formació de persones adultes.

4.2 El currículum de la formació bàsica de les persones adultes s'adreça a totes aquelles persones que, havent superat l'edat establerta a l'ensenyament obligatori, no tenen assolides les competències bàsiques o volen actualitzar la seva formació.

4.3 Aquesta formació pot ser presencial, semipresencial i a distància i, en qualsevol modalitat, amb la utilització de les tecnologies de la informació i la comunicació.

Article 5

5.1 El català, com a llengua pròpia de Catalunya, ho és també de l'ensenyament. S'utilitzarà normalment com a llengua vehicular i d'aprenentatge del cicle de formació instrumental i del cicle d'educació secundària.

5.2 D'acord amb els organismes representatius d'Era Val d'Aran, es fixaran els àmbits d'aprenentatge i les àrees que s'impartiran en aranès en aquesta comarca.

5.3 En qualsevol cas, s'han de respectar els drets lingüístics individuals de l'alumnat, d'acord amb la legislació vigent.

Article 6

6.1 L'acció tutorial és el conjunt d'accions educatives i orientatives que contribueixen a desenvolupar i potenciar competències bàsiques de l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge, l'orienta per aconseguir el propi desenvolupament educatiu i l'ajuda a prendre decisions amb vista a les possibilitats de continuar estudis o d'entrar al món del treball.

6.2 El tutor o la tutora d'un grup d'alumnes s'ha de responsabilitzar de coordinar el procés d'ensenyament-aprenentatge i l'avaluació de l'alumnat.

Article 7

7.1 L'avaluació és un element integrat en el procés formatiu i és el mitjà per obtenir informació sobre l'acció educativa, formular judicis i prendre decisions, i ha de servir per diagnosticar, orientar, regular, reelaborar i construir coneixements i actituds al llarg del procés d'ensenyament-aprenentatge.

7.2 L'avaluació de l'aprenentatge de l'alumnat ha de ser contínua i integradora, amb observació i informació sobre el seu progrés. Durant el procés s'estableixen tres moments: una avaluació inicial amb caràcter diagnòstic i motivador, per conèixer el bagatge cultural de l'alumnat i poder-lo orientar i dissenyar-ne l'itinerari formatiu; una avaluació formativa i formadora, que es realitzarà durant tot el procés d'aprenentatge, amb una funció reguladora, i una avaluació sumativa, que es dona en l'última fase d'estructuració de nous coneixements, amb una funció de síntesi i valoració d'aprenentatges i processos.

7.3 Com a conseqüència del procés d'avaluació s'han d'establir les mesures curriculars i organitzatives necessàries per atendre la diversitat de l'alumnat i els seus ritmes d'aprenentatge.

C) BREU SÍNTESI DE LA CINQUENA CONFERÈNCIA INTERNACIONAL SOBRE L'EDUCACIÓ D'ADULTS: HAMBURG

Vàries declaracions internacionals han reactivat el compromís cap a una formació d'adults i una educació permanent: Elsinore, Dinamarca, (1949) Montreal (1960), Tokio (1972), París (1985) i Hamburg (2005). Altres punts de referència internacionals a tenir en compte són l'Informe de la Comissió Internacional de Desenvolupament de l'Educació (1972), presidida per Edgar Faure: *Aprendre a ser*, l'educació del futur, la Recomenació de la UNESCO sobre el desenvolupament de l'educació d'adults (1976) i més, recentment, la Comissió Internacional sobre l'Educació per el segle XXI, presidida per Jacques Delors (1996) amb el seu conegut informe *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. A continuació, exposaríem les idees més rellevants debatudes en la cinquena conferència, realitzada a Hamburg l'any 2005.

Entre els diversos aspectes tractats en la present conferència, es fa especial incís a l'alfabetització de persones adultes, entesa com els coneixements i capacitats bàsiques que necessiten totes les persones en un món que està experimentant un ràpida evolució, al reconeixement del dret a l'educació i al dret a aprendre durant tota la vida, a la integració i autonomia de la dona, a la democràcia i la justícia social, a la diversitat cultural i a la igualtat d'oportunitats, a l'accés de la informació (evitant l'exclusió social) i a la sostenibilitat ambiental i la salut, entre d'altres.

En les noves societats del coneixement caracteritzades per l'acceleració dels canvis i per la complexitat i riscos creixents), l'educació al llarg de la vida es contempla com una de les claus del segle XXI per una ciutadania activa i per la plena participació en la societat. En aquest sentit, l'educació d'adults s'entén com el conjunt d'aprenentatges formals, no formals i informals mitjançant els quals les persones adultes desenvolupen i actualitzen les pròpies capacitats, coneixements i competències d'una forma permanent des de la pròpia autonomia, responsabilitat i participació en la comunitat, en relació al patrimoni, la cultura, els valors i les experiències anteriors de les persones.

Per tal de garantir el dret a l'educació al llarg de la vida i en particular dels grups més vulnerables de la societat, es proposa definir una nova funció de l'estat (no merament dirigida a prestar serveis, sinó que, a més a més, assessoraria, financinaria, supervisaria i avaluarla), un treball conjunt entre els diferents ministeris, així com entre les diverses entitats públiques i privades i sistemes formals i no formals (des de plantejaments innovadors, creatius i flexibles) i, especialment, un nou enfocament de l'educació d'adults emmarcada en el concepte d'educació al llarg de la vida que conflueixi en la creació d'una societat educativa com a meta última.

A propòsit de la present declaració i amb la intenció d'abordar els reptes de les societats del segle XXI, es va proposar un pla d'acció de l'acció d'adults al voltant dels deu temes següents:

- Educació d'adults i democràcia: el desafiament del segle XXI.
- Millorar les condicions i la qualitat de l'educació d'adults.
- Garantir el dret universal a l'alfabetització i l'ensenyament bàsic.
- Educació d'adults, igualtat i equitat en les relacions entre home i dona, i major autonomia de la dona.
- L'educació d'adults i el canviant món del treball.
- L'educació d'adults en relació amb el medi ambient, la salut i la població.
- Educació d'adults, cultura, mitjans de comunicació i noves tecnologies de la informació.
- L'educació per a tots els adults: els drets i aspiracions dels diferents grups.
- Els aspectes econòmics de l'educació d'adults.
- Enfortiment de la cooperació i la solidaritat internacionals.

D) DADES IDESCAT

- **Població per grups d'edat:**

		Edat			
		0 a 14 anys	15 a 64 anys	65 anys i més	Total
Salt	2005	16,4	71,1	12,5	27.370
Gironès	2005	16,1	69,5	14,3	160.838
Catalunya	2005	14,1	69,4	16,5	6.995.206

(percentatge)

Fonts : Institut d'Estadística de Catalunya

Anys disponibles : 2005

- **Creixement de la població:**

Taxes per mil habitants

		naixements	defuncions	creixement natural	saldo migratori	creixement total
Salt	2001	11,6	8,4	3,2	-5,6	-2,4
Gironès	2001	11,2	8,6	2,6	7,7	10,3
Catalunya	2001	9,6	8,9	0,7	6,7	7,4

Fonts : Institut d'Estadística de Catalunya.

Anys disponibles : 1986-1991, 1991-1996, 1996-2001

Nota: La taxa es refereix a la mitjana anual del període quinquennal considerat.

- **Nivell de instrucció:**

	Sense	Ensenyament				Total
		titulació	Primer grau	Segon grau	universitari	
Salt	2001	20,8	29,8	43,7	5,7	18.791
	1996	18,7	61,7	15,6	4,0	19.255
Gironès	2001	12,6	25,3	47,9	14,2	121.871
	1996	16,0	53,2	19,4	11,4	115.712
Catalunya	2001	13,7	26,2	47,2	12,8	5.724.420
	1996	17,7	51,6	20,7	10,0	5.539.012

(percentatge)

Fonts : Institut d'Estadística de Catalunya.Cens de Població 2001.Estadística de Població 1996

Anys disponibles : 1996, 2001

- **Coneixement del català:**

		L'entén	El sap parlar	El sap llegir	El sap escriure	No l'entén	2 anys i més	
Salt	2001		93,1	73,7	74,2	54,1	6,9	20.436
	1996		95,2	78,9	76,5	58,8	4,8	21.058
Gironès	2001		96,2	82,5	82,0	61,6	3,8	132.785
	1996		96,9	84,5	81,8	57,7	3,1	126.354
Catalunya	2001		94,5	74,5	74,3	49,8	5,5	6.176.751
	1996		95,0	75,3	72,4	45,8	5,0	5.984.334

(percentatge)

Fonts : Institut d'Estadística de Catalunya. Cens de poblacio 2001.

Institut d'Estadística de Catalunya. Estadística de població 1996.

Anys disponibles : 1981, 1986, 1991, 1996, 2001.

- **Població ocupada per sectors:**

Ocupats

		agricultura	indústria	construcció	serveis	Total
Salt	2001	1,8	24,5	14,9	58,9	9.698
	1996	1,0	35,2	8,8	54,9	8.523
Gironès	2001	2,2	20,8	11,2	65,8	64.764
	1996	2,6	28,4	7,3	61,6	51.732
Catalunya	2001	2,5	25,2	10,4	62,0	2.815.126
	1996	3,2	32,1	7,0	57,7	2.204.652

(percentatge)

Fonts : Institut d'Estadística de Catalunya. Estadística de població 1996.

Institut d'Estadística de Catalunya. Cens de població 1991.

Anys disponibles : 1991, 1996, 2001.

- **Atur registrat per sexe:**

		Homes	Dones	Total
Salt	2006	51,1	48,9	1.330
	2005	47,6	52,4	1.317
Gironès	2006	43,7	56,3	5.777
	2005	43,6	56,4	5.904
Catalunya	2006	42,1	57,9	270.573
	2005	43,0	57,0	275.029

(percentatge)

Fonts : Generalitat de Catalunya. Departament de Treball, Indústria, Comerç i Turisme.

Anys disponibles : del 1983 al 2006

E) ESTADÍSTIQUES SOBRE ELNOMBRE D'HABITANTS. AJUNTAMENT DE SALT

RESUM

Aquest treball té per objecte principal mostrar la importància de connectar els plantejaments teòrics amb les estratègies metodològiques i didàctiques dels processos d'ensenyament-aprenentatge per tal de realitzar un treball pedagògic coherent i eficaç. En conseqüència, el present projecte es desenvolupa en dos parts principals. El contingut de la primera part consta d'un marc teòric-conceptual basat en el rol de l'educació en la nostra societat i en l'educació d'adults en particular. La segona part recull la investigació del context institucional i el disseny de la proposta didàctica.

Descriptors: pedagogia, acció-reflexió, paradigma socio-crític, educació d'adults, coherència.

ABSTRACT

The main objective of this work is to illustrate the importance of connecting theoretical principles to the strategic and didactic methodologies of teaching-learning processes in order to build a coherent and effective pedagogical performance. As a result, the current project is developed over two main connected parts, the first of which consists of a conceptual work based on the role of education in our society as well as on the adults education. The second part gathers the investigation process in the institution and the didactic proposal.

Key words: Education, reflexive practice, critical approach, adults education, coherence.