

# PAPERS

*d'Educació de Persones Adultes*

# 54

## El GES i l'educació bàsica de persones adultes

### EDITORIAL

El GES i l'educació bàsica de persones adultes

### TEMES A DEBAT

Tres personatges de conte per a confomar una heroïna: l'educació bàsica de persones adultes (Raúl del Prado)

El graduat d'educació secundària. Realitats i algunes perspectives (Mario Bañeres i Miquel Fort)  
Secundària a Andalusia (Pedro J. Moreno)

Polítiques i pràctiques del Graduat en Educació Secundària per a l'Educació de persones Adultes al País Valencià (Agustí Pascual)

Reflexió en torn al desenvolupament del Graduat d'Educació Secundària al País Basc (Miguel Loza)

L'venç del català a partir de la formació (Marta Espona)

### EXPERIÈNCIES

L'ensenyament de les matemàtiques en l'àmbit de l'educació de persones adultes (Javier Díez-Palomar)

Una proposta metodològica per al Graduat d'Educació Secundària per a persones adultes. Una experiència en procés (Lourdes Pérez)

La meva experiència com a alumna nouvinguda: l'aprenentatge de llengües (Val Santana)

### CRÒNIQUES

Festa de Primavera (Comissió organitzadora AEPA-FACEPA)  
Escuela de Verano REDA-Valladolid

(Comissió organitzadora de CONFAPEA)

Escola d'Estiu d'educació de persones adultes de Catalunya

### CONVOCATÒRIES

Que és el Projecte educatiu de la ciutat de Barcelona (Núria Valls)

### RECENSIO

*Teoria sociològica contemporània* de Ramón Flecha, Jesús Gómez, Lúcia Puigvert (F.M.)

**PAPERS** és una publicació de l'Associació per l'Educació de Persones Adultes (AEPA).

Via Laietana, 41, 1r 1a. 08003 Barcelona.

Telèfon 93 310 7715. Fax 93 310 0547.

E-mail: [a.e.p.a@suport.org](mailto:a.e.p.a@suport.org)

COORDINACIÓ: Esther Cañada, Montserrat Fisas.

EQUIP DE REDACCIÓ: Alfons Formariz, Miquel Fort, Maria Padrós, Andreu Pagès, Núria Valls, Esther Cañada, Laura Ruiz, Montserrat Fisas.

EQUIP COL·LABORADOR: Consol Aznar, José Beltrán, Joana Colom i Sebastià Poy.

MAQUETACIÓ: José Ángel Borlán.

PVP: 3 euros. **PAPERS** no es responsabilitza necessàriament de les opinions que continguin els articles signats.

D.L.: B-43630-86

Amb el suport de:

## EDITORIAL

- 4 El GES i l'educació bàsica de persones adultes

## TEMES A DEBAT

- 5 Tres personatges de conte per a conformar una heroïna: l'educació bàsica de persones adultes (Raúl del Prado)
- 10 El graduat d'educació secundària. Realitats i algunes perspectives (Mario Bañeres i Miquel Fort)
- 12 Secundària a Andalusia (Pedro J. Moreno)
- 15 Polítiques i pràctiques del Graduat en Educació Secundària per a l'Educació de persones Adultes al País Valencià (Agustí Pascual)
- 19 Reflexió en torn al desenvolupament del Graduat d'Educació Secundària al País Basc (Miguel Loza)
- 21 L'avenç del català a partir de la formació (Marta Espona)

## EXPERIÈNCIES

- 23 L'ensenyament de les matemàtiques en l'àmbit de l'educació de persones adultes (Javier Díez-Palomar)
- 26 Una proposta metodològica per al Graduat d'Educació Secundària per a persones adultes. Una experiència en procés (Lourdes Pérez)
- 28 La meva experiència com a alumna nouvinguda: l'aprenentatge de llengües (Val Santana)

## CRÒNIQUES

- 29 Festa de Primavera (Comissió organitzadora AEPA-FACEPA)
- 29 Escuela de Verano REDA-Valladolid (Comissió organitzadora de CONFAPEA)
- 30 Escola d'Estiu d'educació de persones adultes de Catalunya

## CONVOCATÒRIES

- 30 Que és el Projecte educatiu de la ciutat de Barcelona (Núria Valls)

## RECENSIÓ

- 31 *Teoria sociològica contemporània* de Ramón Flecha, Jesús Gómez, Lúdia Puigvert (F. M.)

# El GES i l'educació bàsica de persones adultes

**D**avant del repte d'una educació al llarg de tota la vida en el context europeu i de canvi constant dels requeriments culturals i formatius, l'educació bàsica de persones adultes ha d'oferir i facilitar, ara més que mai, una formació de base suficient que proveeixi a les persones de les eines suficients per poder seguir formant-se de manera permanent. Això no vol dir però que formació bàsica s'hagi de confondre i limitar a la titulació bàsica vigent actualment en el nostre país: el Graduat en Educació Secundària (GES).

Tanmateix cal plantejar també de manera oberta que allò que avui esdevé bàsic serà insuficient d'ací un temps. Per tant la formació bàsica de persones adultes –i no només el GES– i els seus currículums hauran d'anar adequant-se també a les noves exigències.

La qüestió radica però en determinar què entenem per bàsic. Si bàsic és aquell conjunt de competències que les persones han de tenir per poder desenvolupar-se de manera autònoma en la societat, convindrem en què hi ha competències que hom no té en un moment determinat però que pot adquirir quan li són requerides. Si la persona posseeix les competències de base suficients tindrà la possibilitat d'aprendre allò requerit o de transformar l'aprenentatge i l'experiència prèvia en nou aprenentatge. Sinó, hi tindrà dificultats o s'hi veurà incapaç.

Una bona formació de base, serà doncs aquella que se centri en aquelles competències que proveeixen a la persona de la capacitat suficient per aprendre allò que cal saber en un determinat moment de la seva vida. És a dir, es tracta de les competències clau per a l'aprenentatge permanent. En aquest sentit la recomanació del Parlament europeu i del Consell del 2005 –a pesar que una selecció pot ser sempre limitada o veure's superada– considera que són claus les vuit següents: comunicació en la llengua materna, comunicació en llengües estrangeres, competència matemàtica i bàsica en ciència i tecnologia, competència digital, aprendre a aprendre, competències interpersonals, interculturals i socials, competència cívica, esperit emprenedor i expressió cultural.

Sense menystenir en cap moment que una persona pot desenvolupar-se de manera més autònoma, en una societat tant mercantilista i reglamentada com la nostra, li cal, com a mínim, una certificació bàsica (el títol del GES) que acrediti la seva qualificació i li permeti poder accedir a determinades feines o a una formació complementària. Aquest motiu però no justificaria que la formació bàsica s'hagués de limitar a impartir el Graduat en Educació Secundària per a persones adultes, malgrat que així podria entendre's tant pel que es deriva de l'anterior com per la importància que les administracions educatives han atribuït al GES, però s'incorre-

ria en un error.

Un aspecte a destacar és que la nova llei d'educació (LOE) limita l'educació de persones adultes a la formació del GES i a la preparació de proves per a l'accés al sistema educatiu formal. Tot i que en els objectius generals esmenta de manera àmplia els diferents àmbits de formació de persones adultes, només concreta dos tipus d'ensenyaments per a educació, un dels quals és el bàsic i reduït al GES.

La realitat és que la implantació del Graduat en Educació Secundària a l'educació de persones adultes s'ha fet en un context que, afavorit per la normalització de l'ús de les TIC, ha permès una organització de l'educació a distància mitjanament flexible a través dels formats semi-presencial i presencial. Per contra, en canvi, això ha fet minvar el proveïment de determinats recursos relacionats amb el desenvolupament d'un currículum sensible a l'especificitat de l'adultesa, s'han escolaritzat processos tant en la formació a distància com en la presencial i s'han aixecat barreres com a conseqüència de l'excessiu academicisme -curricular i organitzatiu-, especialment a aquell segment de la població que més requereix d'una titulació bàsica i/o d'una motivació per a la formació permanent que podria venir d'una formació bàsica exitosa més inclusiva i atenedora de les necessitats i interessos de les persones adultes. La deriva de l'escolarització de la formació bàsica ha portat a invertir l'atenció i els esforços en el GES, augmentant professorat i recursos acadèmics en molts centres d'EA, però menystenint, com a conseqüència la resta de la formació bàsica. La importància que s'atorga des d'Educació a l'ensenyament de les llengües o al proveïment de la competència digital a la població adulta podríem dir que comparativament és ben poca però és gairebé inexistent el que es dedica a les altres competències considerades clau com l'aprendre a aprendre, les competències interpersonals, interculturals i socials, la competència cívica, el desenvolupament de l'esperit emprenedor i a l'expressió cultural. És més, en alguns centres d'educació de persones adultes que hi inverteixen una part de la seva dedicació, ha desaparegut donat que l'administració educativa no en reconeix la seva existència.

L'escenari actual de la formació bàsica de persones adultes doncs, tot i que millorat, és novament escolaritzat i escolaritzant pel que als centres dependents de l'administració educativa es tracta. La formació de les competències clau per a l'aprenentatge permanent de les persones adultes, excepte la formació adreçada al GES, la d'iniciació a les llengües i les TIC, es deixa en mans d'altres agents socials i d'organitzacions, diversificats en el territori i sota una tendència majoritàriament mercantilista, amb poca o nul·la coordinació entre ells.

# Tres personatges de conte per a conformar una heroïna: l'educació bàsica de persones adultes

M. Raúl de Prado Núñez

**N**o és un conte de fades però a l'educació bàsica de persones adultes al nostre país s'hi pot identificar la presència de diferents protagonistes femenines dels contes populars, alhora que s'ha anat constituint en una heroïna més madura, forta, sensible i revolucionària.

## La raó de l'argument. Concepte i necessitat de la Formació bàsica de persones Adultes

Situats en una etapa de l'evolució de la societat definida com societat de la informació, caracteritzada amb trets diferencials respecte a l'anterior denominada societat industrial en la que ens hi hem desenvolupat fins a principis de la dècada de els 70 del segle passat (que teníem ben definida i de la que encara vam trigar alguns anys en deshabituar-nos-en, en apreciar els canvis que arribaven a les nostres vides per evidenciar aquest canvi social), hem de considerar quins són els seus trets d'identificació per apreciar les seves exigències i les nostres possibilitats de desenvolupament personal, cultural, formatiu i laboral dins d'ella. Es tracta que la revolució tecnològica que ha generat la societat de la informació ha alterat els antics mètodes de producció, de gestió econòmica i la dinàmica dels sistemes formatius i culturals; fins al punt que la inclusió i la promoció social de les persones depèn del seu grau de coneixement, domini i utilització de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC). Però a més a més, en el desenvolupament de la societat de la informació s'aprecien dues fases (Aubert, Duque, Fisas i Valls, 2004):

- La primera entre 1973 i 1995, en la que ha imperat el desenvolupament voraç desequilibrat i exclouent de les TIC, generant-nos l'escletxa digital entre les persones que tenien possibilitat d'accedir-hi i posseïen les capacitats necessàries per a utilitzar-les, i les persones que mancades d'aquesta possibilitat i d'aquests coneixements. A més, el sistema educatiu ha adquirit una funció fonamental per a possibilitar o no el domini de les competències personals prioritzades en la societat de la informació, pel què aquesta adquisició ha tingut repercussions decisives en l'exclusió social.

- La segona entre 1995 i el moment present, en què una cop constatades les conseqüències de la fase anterior, es pretén la superació de l'escletxa digital i es realitza un esforç conjunt (per part de les diferents administracions, organitzacions no governamentals, moviments socials, algunes fundacions, etc..) per a constituir una societat de la informació per a totes les persones. La conseqüència haurà de ser la superació de l'exclusió que ha generat la primera fase. Per tant, des de l'educació bàsica del sistema escolar i des de

l'educació bàsica de persones adultes s'ha de prioritzar que totes les persones adquireixin aquelles competències necessàries per a llur inclusió social, el que suposa fer possible un alt nivell d'aprenentatge instrumental en tots els processos educatius. Per tant, degut a què la nova clau és la informació, les necessitats de formació queden vinculades a la seva selecció, processament, interacció i utilització pertinent, en comptes de l'acumulació i actualització de coneixements. Tenint en compte, a més, que per al desenvolupament personal i la inclusió social i laboral es precisen també altres destreses que cal considerar com la de percepció i interpretació de forma adequada del context, disponibilitat, treball en equip, coordinació, capacitat de reacció, capacitat d'organització, presa de decisions, creativitat, etc.

El concepte d'educació Permanent s'ha vinculat al d'educació de persones adultes, essent considerada la segona d'un camp de coneixement integrat en el projecte global que suposa la primera. Una aproximació conceptual tradicional que podem considerar és la de P. Legrand (1972, 36): "*Entenem per educació permanent un ordre d'idees d'experiències i de realitzacions molt específiques, és a dir; l'educació en plenitud de la seva concepció amb la totalitat dels seus aspectes i dimensions, en la continuïtat ininterrompible del seu desenvolupament, des dels primers moments de l'existència fins els últims i en l'articulació última i orgànica dels seus diversos moments i de les seves fases successives*". En el desenvolupament d'aquest concepte s'aprecien, clarament, tres trets: correspon a totes les etapes de la vida; defineix els procediments, mètodes i mitjans del procés educatiu; i es constitueix en el factor més important d'alliberament. A més a més, s'estan tenint dues orientacions en el seu desenvolupament, una que està essent sotmesa als imperatius econòmics de la concepció neoliberal i que està conduint a una dualització social en l'aspecte econòmic, educatiu i cultural; i una altra que supera aquesta concepció, entenent que l'educació permanent és un dret de totes les persones per a dirigir el seu destí, assolint un equilibri entre aprenentatge, treball i vida, i per a prendre consciència de sí mateix i del seu entorn desenvolupant la seva funció social (sense deixar de contemplar la importància de la dimensió instrumental) (Requejo, 2003).

La teoria psicològica del cicle vital o del desenvolupament al llarg de la vida ens ofereix les seves interpretacions respecte a l'aprenentatge i la intel·ligència, estudia a les persones en tots els períodes de la vida i explica el desenvolupament considerant altres variables a més de l'edat; per això estudia els processos evolutius del desenvolupament tenint com a referència les relacions recíproques entre l'organisme i el medi

**PAPERS**  
d'Educació de  
Persones Adultes

Número 54  
A g o s t 2 0 0 7

5

que, alhora, són modificats pels canvis produïts per ells mateixos. Per tant; adquireix una importància rellevant l'ambient (la realitat cultural), que és el veritable modelador de la conducta humana. Més enllà dels trets d'autosuficiència, productivitat i equilibri amb que ha estat caracteritzada aquesta etapa i d'apreciar un *continuum* en les pautes intergeneracionals per assolir-la; respecte a l'etapa de l'adultesa aquesta teoria destaca que els canvis biològics que es produeixen són considerables, però encara més, els psicològics i els socials; que les diferents dimensions del desenvolupament poden canviar en direccions diferents; que la diversitat incrementa amb l'edat; que en aquesta etapa es diferencien etapes i graus (como primera adulta, intermèdia i tardana); que el declivi no és universal ni depèn de l'edat; que es produeix desenvolupament, pel que hi ha pèrdues i guanys; que hi ha diferents formes de pensament, unes es deterioren i altres milloren; que la plasticitat fa que les persones adultes puguin realitzar els aprenentatges que no van dur a terme en el seu moment o a recuperar aprenentatges que van perdre i que aquesta etapa és apta per a l'aprenentatge amb els seus avantatges i els seus inconvenients (Medina, 1997, 129-143).

L'educació bàsica de persones adultes es planteja com una àrea de l'educació de persones adultes que procura una formació democràtica i igualitària i aporta una formació social i cultural comú, segons les diferents característiques, capacitats, dificultats i interessos de la persona adulta. Per tant, constitueix una modalitat pròpia per a públics concrets, que ha de ser desenvolupada des d'una perspectiva dialèctica i continua de la formació individual i social de les persones. La importància d'aquest àmbit resideix, també, en què ha de constituir la garantia d'una reflexió i interpretació

crítiques per a fonamentar els processos d'autoafirmació, innovació i transformació que s'han de produir en front dels canvis haguts i l'obtenció d'una millora respecte a les oportunitats culturals, formatives i laborals per part de la persona adulta.

Les necessitats de formació bàsica de les persones adultes, que podem significar en aquest moment són (Hautecoeur, 1992, 133-143 i Flecha, 1997, 197): la de les persones que no poden utilitzar i servir-se dels codis de lectoescriptura per a interpretar la realitat; la de qui no han assolit una mínima escolarització fins a l'edat obligatòria; la de qui havent romàs els anys corresponents a l'escolarització obligatòria no ha obtingut la primera titulació, que necessita acreditar les competències bàsiques per a desenvolupar-se en el seu context social i cultural; la de qui havent realitzat l'escolarització l'ha oblidada per manca d'ús; la de qui la va rebre i la recorda, però necessita i vol actualitzar-la per a equiparar-la amb l'exigida en l'actualitat degut a l'evolució del sistema educatiu o no, o per a preparar-se per a futurs canvis; la dels grups que pertanyen a algunes minories, la de les persones amb subqualificació en el context laboral; la de qui ha quedat exclòs per la seva situació de pobresa; la de qui pertany a col·lectius silenciats per la cultura de masses i la de qui ha quedat exclòs en la utilització de les TIC en la societat de la informació.

Significant algunes situacions, considerades com a greus a nivell social i que posen de manifest la necessitat d'aquesta formació, cal assenyalar, com repercuteix l'efecte desnivellador quan puja el nivell de l'educació bàsica i obligatòria d'un país,

ja que cada cop queden més persones adultes per sota d'aquest, o la xifra d'estudiants que fracassen en l'escolarització obligatòria del sistema educatiu i no obtenen la primera titulació, el Graduat en Educació Secundària (en el nostre cas), que està

**Les necessitats de formació bàsica de les persones adultes, que podem significar en aquest moment són: la de les persones que no poden utilitzar i servir-se dels codis de lectoescriptura per a interpretar la realitat; la de qui no han assolit una mínima escolarització fins a l'edat obligatòria; la de qui havent romàs els anys corresponents a l'escolarització obligatòria no ha obtingut la primera titulació, que necessita acreditar les competències bàsiques per a desenvolupar-se en el seu context social i cultural; la de qui havent realitzat l'escolarització l'ha oblidada per manca d'ús; la de qui la va rebre i la recorda, però necessita i vol actualitzar-la per a equiparar-la amb l'exigida en l'actualitat degut a l'evolució del sistema educatiu o no, o per a preparar-se per a futurs canvis; la dels grups que pertanyen a algunes minories, la de les persones amb subqualificació en el context laboral; la de qui ha quedat exclòs per la seva situació de pobresa; la de qui pertany a col·lectius silenciats per la cultura de masses i la de qui ha quedat exclòs en la utilització de les TIC en la societat de la informació**



entre un 25 i un 30%. També, cal considerar que l'alumnat de l'Estat espanyol està per sota de la mitjana europea respecte al nivell de comprensió lectora, de matemàtiques i de coneixements científics. Amés a més, no podem deixar d'assenyalar el deteriorament del clima de convivència que s'està produint en els centres escolars i com això repercuteix en el conjunt social.

## La història. Desenvolupament de la concepció de la Formació Bàsica de Persones Adultes

Queden lluny els temps quan en el *Libro Blanco* de l'educació de persones adultes (M. E. C., 1986) es plantejava l'existència clara d'una àrea d'educació de persones adultes denominada formació general o de base, malgrat que no aconseguí del tot apartar-se de la concepció compensadora que tenia l'educació bàsica de persones adultes en el nostre context des dels seixanta. Estàvem davant del descobriment d'una Ventafocs necessària, que era conseqüència de les circumstàncies històriques i del desenvolupament d'un sistema educatiu, el de la Llei d'educació de 1970, amb molts punts negres. Es tractava de plantar cara i valorar les experiències alternatives a un sistema educatiu que excloïa a certs sectors de la població. Calia fixar-se en aquesta Ventafocs, dotar-la de significat i conscienciar-se de la importància que tenia per al context i el desenvolupament social, cultural i econòmic (com en el conte, neta i ben pentinada, vestida amb altres robes, amb les seves sabates de cristall i a la carrossa daurada, se la veia amb altres ulls). Per aquesta raó quedava considerada com fonament de les altres àrees significades: la de la formació orientada al treball, la de la formació per a la participació social i la de la formació per a el desenvolupament personal.

A partir d'aquesta reflexió, cal considerar dues dimensions significatives de la realitat:

- Per una banda, como ha estat considerat aquest component de l'estructura del sistema educatiu en les lleis d'educació que l'han definida i s'han anat succeint en aquest període democràtic. La Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu (L.O.G.S.E.), de 3 d'octubre de 1990, considera en el Títol III la singularitat d'aquesta formació (degut a les característiques específiques de la demanda, la pluralitat d'agents, els processos, el currículum, els mètodes, els temps i les modalitats) i diferencia en els seus objectius la formació bàsica, de la qualificació professional i de la participació en la vida social, cultural, política i econòmica. La Llei Orgànica de la Qualitat de l'Educació (L.O.C.E.), de 23 de desembre de 2002, en abordar els ensenyaments per a les persones adultes orienta aquesta formació cap a l'accés als diferents nivells del sistema formal, a l'atenció a grups de persones adultes amb necessitats específiques, a la qualificació professional i a la formació per a la participació (coincidint en aquests dos últims objectius amb la Llei anterior), ometent en el seu Títol III la formació bàsica en considerar-la accessible a tota la població i superada en afirmar (M. E. C., 2002) "*...els problemes del sistema educatiu no es concentren ja en torn a la tasca d'universalitzar l'educació bàsica*". La Llei Orgànica d'Educació (L.O.E.), de 3 de maig de 2006, defineix el concepte d'equitat com esforç compartit o responsabilitat social en l'èxit escolar que inclou el de qualitat i el diferencia de la concepció del terme de qualitat com

factor vinculat a l'esforç personal que porta a aprofitar les millors oportunitats que ofereix el sistema a algunes persones; també torna a estimar, en el capítol IX del Títol I, les carències d'educació bàsica encara existents i reprèn la formació per a qualificació professional, el desenvolupament personal i la participació social, junt als que afegeix: l'educació contra l'exclusió dels sectors més desfavorits, la formació per a l'envelliment progressiu i la formació per a la resolució de conflictes.

En el període de concepció de la L.O.C.E. i en el seu curt període de desenvolupament, podem percebre l'educació bàsica de persones como la Bella Dorment (que descansa adormida a la torre del castell a l'espera que als cent anys arribi el cavaller que trenqui l'encanteri), perquè s'aprecia com s'ha endarrerit el seu desenvolupament tant a nivell general com, en tots els seus aspectes, en un bon nombre de Comunitats Autònomes on es prioritza el desenvolupament d'aquesta Llei i de les seves concepcions.

No obstant s'ha de significar com en les lleis autonòmiques d'educació de persones adultes (Andalusia 1990, Catalunya 1991, Galícia 1992, València 1995, Castella i Lleó 2002, Aragó 2002, Navarra 2002, Castella la Manxa 2002, Canàries 2003 i Illes Balears 2006), que corresponen a l'essència i realitat de la descentralització educativa, es millora substancialment la situació. Plantegen fer efectiva l'extensió del dret a l'educació per a tots i totes (eliminant l'analfabetisme, proporcionant una educació bàsica tant obligatòria com no obligatòria i generant possibilitats d'actualització i perfeccionament); la promoció d'un sentit i d'una acció psicopedagògica per a potenciar el desenvolupament de les capacitats instrumentals i l'estimulació de l'aprenentatge intel·lectual, així com l'orientació acadèmica, professional i laboral; la dotació d'un caràcter cívic i social que potencia la comprensió de l'entorn i forma per a la participació social; la regularització d'elements organitzatius como la participació i la percepció d'aquesta formació com plataforma per a la recerca de solucions per al desenvolupament econòmic i cultural (Requejo, 2003, 245-246). Els principals àmbits d'intervenció que assenyalen són: una formació instrumental i bàsica que és complementària i afavoreix l'accés a tots els nivells dels ensenyaments reglats fins els estudis universitaris, una formació per al món laboral tant orientada a la inserció com a la reconversió i una formació per l'oci i la cultura, que porti cap a un aprofundiment en el coneixement de la realitat social i el desenvolupament de els valors cívics i democràtics.

- Per l'altra, la consideració que han tingut les competències bàsiques exigides a la població, rere el seu períple per l'escolarització obligatòria per a participar en la vida social, cultural, econòmica i política a través dels espais de participació democràtica i en les diverses oportunitats de formació permanent, d'accés i d'incorporació a les diferents possibilitats en el món laboral.

Durant el desenvolupament de la L.O.G.S.E. es plantegen com competències bàsiques les determinades fins a la finalització de l'Educació Secundària Obligatòria; és a dir: l'autonomia personal, el domini dels elements bàsics de la cultura, la comunicació, l'expressió oral, la lectura, l'escriptura, el càlcul aritmètic, la facilitat de convivència i la integració social, l'exercici dels deures i l'accés als drets, la comprensió i expressió en

una llengua estrangera, la utilització de les diferents fonts d'informació amb sentit crític, l'accés des d'un nivell bàsic al camp de la tecnologia, les actituds de cooperació i solidaritat i l'adequació per a l'accés a la vida activa o a estudis posteriors.

Durant el desenvolupament de la L.O.C.E. es plantegen com competències bàsiques les determinades fins la finalització de l'Educació Secundària Obligatoria; és a dir: l'autonomia, l'expressió i comprensió oral, la lectura, l'escriptura, el càlcul, l'adquisició de nocions bàsiques de la cultura (en els àmbits científic, tecnològic i humanístic), el domini de dues llengües estrangeres, l'ús de les tecnologies de la informació i de les comunicacions, la utilització de les fonts d'informació amb sentit crític, l'expressió artística, la facilitat de convivència, l'esforç i la iniciativa individual, l'hàbit d'estudi i treball per a l'aprenentatge autònom, la tolerància i la solidaritat, i l'adequació a estudis posteriors o a la vida laboral.

En el moment de pensar en "*Una educació de Qualitat per a Tots i Totes entre Tots*". Propostes per al debat" (MEC, 2004), com noves competències instrumentals s'han considerat, principalment: la iniciació temprana en el domini de llengües estrangeres, de les tecnologies de la informació i de la comunicació i en les competències pròpies del processament de la informació. Per aquest motiu en la LOE s'assenyalen com a competències bàsiques les determinades també fins la finalització de l'educació Secundària Obligatoria; és a dir: les habilitats comunicatives de diferents formes d'expressió, el domini de diverses llengües estrangeres, l'expressió i comprensió oral, l'escriptura, el càlcul, l'adquisició de nocions bàsiques de la cultura (en els àmbits científic, tecnològic i humanístic), la utilització de les fonts d'informació amb sentit crític i de les tecnologies de la informació i la comunicació, la capacitat d'aprendre a aprendre, el sentit artístic, la creativitat, la expressió visual i musical, les habilitats socials i per a la convivència, l'hàbit d'estudi i el treball individual i en equip, l'exercici dels drets i els deures, l'exercici de la ciutadania, l'apreciació d'altres cultures, el diàleg, la resolució pacífica de conflictes, la tolerància i la solidaritat, el desenvolupament de l'afectivitat i l'adequació per a l'accés a la vida laboral o a estudis posteriors.

Apreciem, en aquesta enumeració de competències que s'han d'assolir durant el període d'escolarització obligatòria de les tres estructures del sistema educatiu plantades i desenvolupades amb major o menor proporció en l'etapa democràtica, similituds i diferències derivades de l'evolució social o de els biaixos ideològics des dels que es conceben les seves propostes. Aquestes són les habilitats, capacitats o destreses que moltes persones que no van tenir oportunitat, o no van poder accedir o seguir un procés d'escolarització en el seu moment, o ho van abandonar degut a múltiples causes, o han fracassat en el sistema escolar; han d'assolir posteriorment mitjançant processos d'Educació de Persones Adultes. Igualment, són les competències que altres pretenen mantenir, desenvolupar, realitzar i fer créixer participant en els programes dels centres i entitats d'Educació de Persones Adultes.

A més, aquestes competències considerades imprescindibles per a que tota persona pugui desenvolupar-se com a ciutadana subjecte de drets i deures en la societat democràtica actual s'han anat incrementant. En aquesta situació seria pertinent preguntar-nos si l'educació bàsica de persones adultes

té resposta per als reptes i les necessitats actuals. Si posem solucions polítiques, administratives, didàctiques, formatives i organitzatives per a afrontar les deficiències d'educació bàsica de les persones adultes, l'efecte desnivellador que suposa tot creixement educatiu basat en l'increment del nivell educatiu exigible i de les competències bàsiques.

## **La nova heroïna. El somni d'una altra realitat de l'educació bàsica de persones adultes està sent possible**

Caminem cap al país de les meravelles d'Alicia, com tercer personatge de ficció amb el que apareixen la il·lusió i la fantasia. Caiem en el buit, ho veiem tot gegant o minúscul, perseguim quimeres infructuoses i ens fa por la reina de cors. Però d'altra banda, sortim saltant com el raig de les fonts del laberint, correm darrera el conill i l'atrapem, traspassem portes i dificultats.

A continuació es caracteritzen, de forma sintètica, alguns trets de l'educació bàsica de persones adultes per al segle XXI (Flecha i Guilera, 2003; Aubert, Duque Fisas i Valls 2004; Fernández, 2001; García Carrasco i García del Dujo, 1997; Papers, 2007 i Requejo, 2003):

- S'avança en un model social d'Educació de Persones Adultes, fonamentat en la pedagogia crítica, inserit en els moviments d'iniciativa social i que considera transcendent la dimensió ètica de l'educació de persones adultes, prioritzant la inclusió de les persones més desfavorides en els processos formatius. Aquest model es basa en una formació programada en funció de les necessitats de la comunitat, en entitats i centres connectats i implicats amb la vida associativa per a potenciar la participació i la contribució a la millora de la qualitat de vida de l'entorn on se realitza. En aquest sentit s'està plantejant una resposta als problemes d'índole cultural, mediambiental, emocional i a l'esclatxa generacional.

- S'està oferint una important resposta als canvis plantejats per la societat de la informació (que suposen una reconsideració del concepte d'analfabetisme funcional), en respondre al problema de l'alfabetització facilitant l'aprenentatge de les competències lingüístiques precisades segons les necessitats que s'han anat plantejant, mitjançant la realització d'accions facilitadores de l'accés als mitjans informàtics per a disminuir les diferències entre els coneixements i el nivell d'instrucció requerit; el desenvolupament de les habilitats requerides per a obtenir, valorar, seleccionar processar i utilitzar de forma pertinent la informació; la renovació i actualització de competències necessàries per a que les persones puguin desenvolupar diferents relacions i comunicacions, activitats laborals, transaccions econòmiques i interaccions amb les administracions públiques.

- Es van articulant processos integradors que consideren totes les capacitats de les persones adultes, les trajectòries formatives que han seguit, els bagatges culturals i les experiències vitals que han acumulat. També, es flexibilitzen les formes d'accés a la formació quant a edat, procedència cultural i nivell formatiu.

- Es fa necessari considerar i reconèixer socialment els aprenentatges que les persones adultes han adquirit en contextos no formals relacionats amb la seva experiència professional, en el seu treball de voluntariat, en les seves activitats cíviques en la seva comunitat, en les seves activi-



tats d'oci, etc. perquè puguin accedir a la formació acadèmica. Per això, es van posant en marxa processos que afavoreixen i faciliten la incorporació de les persones adultes a diversos processos de formació (formació bàsica, formació professional de grau mitjà, formació ocupacional, formació continua, accés a la universitat, etc.), a partir de la valoració dels aprenentatges adquirits i de les habilitats pràctiques i comunicatives, que han desenvolupat en diverses experiències vitals (tant en contextos formals com informals) mitjançant l'acreditació.

- Es planteja la formació bàsica de les persones adultes des d'una perspectiva que considera l'educació com un procés intersubjectiu (a realitzar de forma constant i imprescindible al llarg de la vida), d'incorporació a un context cultural plural per a poder assolir un nivell de qualitat sostenible. Per tant, no pot deixar fora ni el llenguatge, ni les institucions, ni les característiques del medi cultural; ja que els canvis en el coneixement se produeixen en l'espai intersubjectiu i la formació de la persona adulta se produeix en contacte amb altres persones, alhora que la construcció de la pròpia identitat.

- Es desenvolupa la concepció de la intel·ligència cultural, que es defineix com el desenvolupament intel·lectual realitzat a partir de processos col·lectius d'aprenentatge en els que conflueixen les conceptualitzacions, interpretacions i construccions tant de la intel·ligència acadèmica com de la pràctica. Al considerar com fonamentals les interaccions socials i el diàleg en el procés d'aprenentatge, aquesta concepció ha generat expectatives positives de l'educació que potencien un aprenentatge més ric i accelerat també per a les persones adultes. L'acceleració es refereix a la necessitat dels grups socials que es troben en situació de desavantatge per aprendre i adquirir en el menor temps possible les habilitats per a accedir a tots els recursos i a tots els àmbits de participació social.

- S'està prioritzant en la pràctica la metodologia de l'aprenentatge dialògic, des de la importància que té el diàleg com a base per a l'acció i la transformació social, que inclou l'adquisició de tots els continguts instrumentals necessaris perquè la persona adulta no quedi exclosa i planteja el pro-

cess d'aprenentatge com un procés de comunicació entre persones que s'entenen i es posen d'acord en base a les aportacions que realitzen en el seu diàleg.

- S'estan valorant i destacant les experiències que es caracteritzen a nivell organitzatiu per al desenvolupament de models d'horizontalitat com a forma de donar significat ple al desenvolupament democràtic, tractant d'aprofundir en les pràctiques d'organització fins assolir l'autogestió com passa, per exemple, en la Federació d'Associacions Culturals d'Educació de Persones Adultes. Alternativa clara a la freqüent manca de confiança en les capacitats de reflexió i actuació de les persones adultes, ancorada en els prejudicis de l'edat i del baix nivell d'instrucció per a relegar-les de la participació en l'organització, la gestió i la presa de decisions en els centres, projectes i processos de formació en els que participaven.

- S'està aportant noves i diferents estructures de coordinació i participació, que es fonamenten en la confluència dels col·lectius de persones participants, educadores i educadors i professorat universitari i investigador, com succeeix en el Moviment Democràtic de Persones Adultes. L'eix vertebrador de l'acció conjunta d'aquests agents són els objectius comuns de: incrementar la participació de les persones adultes en els processos formatius que protagonitzen, reconèixer la seva valuosa tasca i millorar la qualitat de l'educació de les persones adultes.

### Moralitat de la història

Finalment, l'educació bàsica de persones adultes es mira en el mirall de l'essencial per a reconèixer la substància de la transparència, constituint-se en una heroïna més madura, forta, intrèpida, sensible i revolucionària que s'atreveix afrontar el repte de trobar el país de la Utopia, en el que el gaudeixi del dret a l'educació en igualtat; allà trobarà, entre d'altres, a Paulo Freire.

**M. Raúl de Prado Núñez**  
**Professor de la Facultat d'Educació de la**  
**Universitat de Valladolid**

### BIBLIOGRAFIA

- AUBERT, A.; DUQUE, E.; FISAS M. y VALLS, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- FERNÁNDEZ, J. A. (2001). Paulo Freire y la educación liberadora. En TRILLA, J. (coord.). *El legado pedagógico del siglo XX y la escuela del siglo XXI*. (pp. 313-342) Barcelona: Graó.
- FLECHA, R. (1997). Compensación, aceleración e inteligencia cultural. En GARCÍA CARRASCO, J. *Educación de adultos*. (pp.177-187) Barcelona: Ariel.
- FLECHA, R. y GUILERA, L. (2003). Participación, inclusión y diálogo en Educación Democrática de Personas Adultas. *Fénix. Revista Pernambucana de Educación Popular y Educación de Adultos*, (2), 2 15-22.
- GARCÍA CARRASCO, J. y GARCÍA DEL DUJO (1997), Planteamiento sociopolítico de la educación de adultos en las sociedades desarrolladas. En: GARCÍA CARRASCO, J. *Educación de Adultos*. (pp.1-22). Barcelona: Ariel.
- HAUTECOEUR, J. P. (1992), *Alpha 92: Estrategias de alfabetización*. Instituto de la UNESCO para las Educación. Ministerio de Educación : Madrid
- LEGRAND, P. (1972). Educación permanente: evolución del concepto. En HUSEN ,T. y POSTLETHWAITE, T (dirs.) (1993). *Enciclopedia Internacional de la Educación*. (pp 1876-1880). Barcelona: Vicens Vives
- LEY ORGANICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (B.O.E. 4/10/90).
- LEY ORGANICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (B.O.E.2 4/12/02).
- LEY ORGÁNICA DE 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.(B.O.E. 4/5/2006).
- M. E. C. (1986). *Libro Blanco de Educación de Adultos*. Madrid: Dirección General de Promoción Educativa. M. E. C.
- M. E. C. (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos*. Madrid. MEC.
- MEDINA FERNÁNDEZ, O. (1997). *Modelos de educación de personas adultas*. Barcelona: El Roure.
- PAPERS, (2007). *Entrevista con el profesor Joaquín García Carrasco*. 53, 18-19.
- REQUEJO, A. (2003). *Educación permanente y educación de adultos*, Barcelona: Ariel.

**PAPERS**  
d'Educació de  
Persones Adultes

Número 54  
A g o s t  
2 0 0 7

9

# El Graduat d'Educació Secundària. Realitats i algunes perspectives

Mario Bañeres i Miquel Fort

**D**esprés d'uns inicis més aviat indecisos, ja fa uns quants anys que a les escoles de persones adultes es fa el Graduat d'Educació Secundària, el GES. Això ha comportat una sèrie de canvis i d'aprenentatges que seria bo d'analitzar. Aquí se'n presenten alguns apunts, inicials.

En teoria, com en tota la reforma dels anys noranta, un any més d'estudi comparat amb l'antic graduat, hauria de donar una aprenentatges més aprofundits, més amples. Ha estat així? Em temo que no en la majoria dels casos. Potser sí en algunes matèries concretes (anglès, algun aspecte de les ciències), però em fa l'efecte que el resultat no ha estat brillantíssim. Les raons? Dues, al menys. Una que ja d'entrada la proposta de nivell no ha estat augmentada sinó el contrari, en consonància amb la tendència general, tal com mostren els materials disponibles. D'altra banda, en contraposició, forçada a vegades, el plus d'academització, que ha comportat, com després comentaré, l'efecte contrari, el decreixement dels aprenentatges.

El què hi ha sortit perdent és sens dubte l'especificitat de l'educació de persones adultes, tendència que ha crescut amb la indefinició administrativa, amb la manca de visió política sobre què és i en quina direcció s'ha d'orientar. No és que no s'hagin tingut bones idees des de l'administració, però s'ha incrementat la tendència a la burocratització, a la concepció del graduat de secundària gairebé exclusivament com una segona oportunitat per a les persones joves provinents del fracàs escolar, una necessitat educativa i social punyent i a la que cal donar resposta des del sistema educatiu, però que no hauria de desvirtuar el concepte d'educació al llarg de tota la vida, que és la idea fonamental d'una escola de persones adultes i també del GES. S'està corrent el perill de ser, simplement

centres d'instrucció, sense una visió social ni cultural de la tasca dels centres.

Això ve reforçat amb la diferència i/o la manca de formació específica de les persones professionals de les escoles. Cada cop es nota més a faltar una especificitat també en la formació de formadors que no sabem si està en vies de ser solucionada, però que ha fet que en algunes escoles s'hi confrontin concepcions de l'educació de persones adultes i maneres de fer totalment oposades amb el conseqüent desgast del personal i de la tasca educativa a les classes i en

el seu conjunt, i amb la pèrdua de sentit de la tasca educativa. La creació de sentit, el trobar sentit personal i vital a la tasca que es fa, més enllà de tenir el propi lloc de treball, és quelcom imprescindible en tota tasca educativa, tant com a persones com a centres i això només s'aconsegueix amb el foment de la participació, amb una visió optimista, igualitària i democràtica de l'educació de persones adultes.

L'augment de gent jove o de persones que vénen de fora del país certament ha canviat el panorama de les escoles i del GES. Si no som capaços de convertir això en una possibilitat i ens quedem en la seva dificultat, es repetiran les circumstàncies que van donar peu al fracàs escolar sense aprofitar les oportunitats que l'educació d'adults pot oferir a aquestes persones. La intergeneracionalitat, la

interculturalitat, també l'empenta que els joves poden aportar amb la seva crítica i les seves propostes són oportunitats perquè les escoles es renovin. No és senzill passar de ser el darrer de la classe, posem per cas, a ser el protagonista de la pròpia formació amb igual protagonisme adult que qualsevol altra persona. Però aquesta és una tasca possible si aprofundim en aquells aspectes més adults de la formació (responsabilitat, autonomia, respecte a totes les persones, confiança en un mateix), no si perllonguem les circumstàn-

**L'augment de gent jove o de persones que vénen de fora del país certament ha canviat el panorama de les escoles i del GES. Si no som capaços de convertir això en una possibilitat i ens quedem en la seva dificultat, es repetiran les circumstàncies que van donar peu al fracàs escolar sense aprofitar les oportunitats que l'educació d'adults pot oferir a aquestes persones**

**PAPERS**  
d'Educació de  
Persones Adultes

Número 54  
A g o s t  
2 0 0 7

**10**

**TEMES A DEBAT**

cies juvenils que ja es van demostrar inadequades.

Sembla que properament els cursos del GES es reduiran a dos en lloc de tres. No és una proposta dolenta que ja s'ha fet des de diverses escoles. Segurament per a les persones més joves els serà d'utilitat donat que en realitat són poques les que van al primer nivell, però hom corre el perill de deixar de banda potser les persones –sovint més grans- que no han tingut tanta experiència acadèmica. De totes les maneres, i vista l'experiència d'abans del GES, estic segur que, si ens hi posem i reforcem els nivells inicials, tothom ho podrà fer amb èxit.

Ja hem insinuat la necessitat que els materials siguin adequats a les persones adultes i a les necessitats formatives actuals. Hauríem de fer una crida per tornar a fer, com en circumstàncies similars fa ja molts anys, una tasca seriosa per tal de renovar materials en col·laboració entre vàries escoles. Fer servir materials de l'ESO és una incongruència i reitera la infantilització. Hom diria que alguns llibres del Roure són encara els millors per a l'educació de persones adultes malgrat els anys que fa que es van editar. Es faria una gran tasca si fóssim capaços entre totes i tots de crear eines noves, lligades a les TIC, pensades des de l'experiència modular, per exemple, que facilitessin un nou impuls a la renovació didàctica i educativa. No és una tasca ràpida, però...

Potser en les línies anteriors hom hi pot percebre un cert pessimisme sobre el futur del GES. Algun motiu hi ha, certa-

ment, vistes les informacions que a vegades es reben, vist que el gran avenç en l'educació de persones adultes dels darrers anys resulta que és que hem de treballar menys hores (perdó, que hem de fer menys hores de classe i dedicar-nos a comunicar amb el SAGA). Però al mateix temps hi ha moltes escoles i persones que treballen des d'una professionalitat i una dedicació que fan que l'empenta formativa no decaigui, els centres no siguin únicament un lloc on fer classes i la participació no sigui una entelèquia. Les possibilitats de renovació del GES hi són. Ara fa ben bé una dècada que la cosa rutlla i en sabem molt més de com fer-ho bé. Crec que algunes de les pautes per millorar van per:

- La democratització de les escoles.  
- El foment de la participació general de les persones participants en la programació del GES, en la gestió dels centres, en l'avaluació personal i col·lectiva.

- L'aprofundiment de l'especificitat de l'educació de persones adultes en els materials i en la programació.

- La creativitat del professorat en l'adequació dels materials a les circumstàncies i les necessitats actuals.

En fi, malgrat que sembli no tenir presents tants inconvenients estructurals, crec que el que més falta fa és la il·lusió de treballar en un servei públic educatiu que volem que sigui de primera qualitat. I això depèn molt més de les persones que de les estructures administratives.

**Sembla que properament els cursos del GES es reduiran a dos en lloc de tres. No és una proposta dolenta que ja s'ha fet des de diverses escoles**

**PAPERS**  
*d'Educació de*  
*Persones Adultes*

Número 54  
A g o s t  
2 0 0 7

**11**

# Secundària a Andalusia

**Pedro J. Moreno Ruiz**

**A**ndalusia patia una elevada taxa de fracàs escolar en l'ensenyament obligatori. l'educació de Persones Adultes ha anat mitigant, amb el seu bon fer, aquesta situació. No oblidem que aquesta modalitat a la nostra Comunitat autònoma té una extensa difusió geogràfica, compta amb el recolzament decidit de les administracions públiques i ha estat mereixedora de reconeixements internacionals.

L'etapa de Secundària Obligatoria per a persones Adultes és per als nostres governants línia prioritària d'acció. En el darrer lustre, un canvi d'actitud política l'ha potenciada, desviant recursos a aquest nivell, fet que s'ha traduït progressivament en un major pes respecte a la formació bàsica i al desenvolupament d'altres plans.

Actualment, les persones adultes d'Andalusia que vulguin obtenir les competències i els coneixements corresponents al nivell de Graduat en Educació Secundària compten amb una oferta variada i adaptada a les seves condicions i necessitats en tres tipus de centres escolars: alguns Instituts d'Educació Secundària ordinaris, centres específics d'educació de persones adultes i Instituts Provincials, també específics, per a la formació de persones adultes.

Mencionar, per altra banda, que s'imparteixen en les modalitats presencial, semipresencial o a distància i també comptem amb convocatòries per a obtenir el Títol de Graduat a partir d'una prova lliure.

L'estructura del sistema d'ensenyament permet, ara més que mai, passar d'una modalitat a l'altra o d'un tipus de centre a un altre, facilitant a la ciutadania aquests estudis.

Vegem els diferents camins.

## **Els centres ordinaris, vents de canvi?**

Alguns Instituts d'Educació Secundària (IES) posseeixen una dilatada experiència amb els popularment anomenats "grups de nocturn" orientats a majors de divuit anys en una franja horària de tarda-nit. El passat mes d'agost s'aprovà la nova Orden reguladora de la Educació Secundària Obligatoria para personal Adultas en Andalucía i que produirà importants canvis, especialment en aquests centres. s'insisteix en configurar-la com una via facilitadora del desenvolupament dels objectius i competències bàsiques de l'etapa, adaptant-se a la singularitat i heterogeneïtat de situacions i característiques de l'alumnat adult. Llavors no pot entendre's que sigui més del mateix, és a dir, repetir el sistema que anys enrere molts ja van intentar en horari de matí.

Evidentment, es modifica el contingut del currículum adaptant-lo a la realitat de la societat actual. L'estructura en dos nivells permet la seva realització en dos anys, organitzats de forma modular en tres àmbits, i seqüenciats de forma progressiva i integrada. A cada nivell, els àmbits consten de

tres mòduls de continguts de caràcter interdisciplinar. l'avaluació dels aprenentatges és continua i diferenciada per a cadascun dels mòduls que formen els àmbits. Com a mínim un cop per trimestre s'avaluen els mòduls que componen cada àmbit. La seva avaluació positiva suposa la superació definitiva del mòdul.

Els àmbits, les matèries referenciades i la càrrega lectiva setmanal són:

a) Àmbit Científic-tecnològic, que té com a referents curriculars els aspectes bàsics del currículum de les matèries de matemàtiques, ciències de la naturalesa, tecnologies i els aspectes relacionats amb la salut i el medi natural de la matèria d'educació física. En la modalitat d'ensenyament presencial ocupa 8 hores setmanals i en la semipresencial només 3 hores.

b) Àmbit de Comunicació, els referents curriculars del qual són aspectes bàsics del currículum corresponent a les matèries de llengua castellana i literatura i primera llengua estrangera. En la modalitat presencial es desenvolupa al llarg de 7 hores setmanals que en la semipresencial es redueixen a 3.

e) Àmbit Social, basat en els aspectes elementals del currículum de ciències socials, geografia i història, educació per a la ciutadania, i els aspectes perceptius corresponents a les matèries d'educació plàstica i visual i música. En la modalitat presencial es cursa durant 5 hores setmanals en front a les 2 hores setmanals de la semipresencial.

Un tema que ha començat a generar malestar en els Instituts és qui s'encarregarà d'impartir les classes de les matèries de cada àmbit donat que l'Ordre recull que cada àmbit serà impartit per un únic professor o professora amb l'excepció del de Comunicació que pot ser-ho per dos docents. La polèmica està servida en els claustres i pot convertir-se en un motiu més de tensions entre departaments i professorat.

Un altre canvi significatiu ha estat la posada en marxa de les "redes de aprendizaje permanente" que agrupen als centres específics d'educació de persones adultes i on s'integren els IES amb Secundària per a Adults. És una nova forma d'interrelacionar aquests centres docents per aconseguir un major aprofitament dels seus recursos i un enriquiment de les experiències que es duguin a terme en la zona compresa per la xarxa però al que pocs IES estaven acostumats.

## **Instituts Provincials de Formació d'Adults, a la distància d'una societat connectada?**

Els Instituts Provincials de Formació d'Adults (IPFA) es van crear el desembre de 1998. Dependents de la Consejería de Educación varen substituir els Instituts de Batxillerat a



Distància, ampliant l'oferta d'ensenyaments per a persones adultes i donant la possibilitat de cursar aquests ensenyaments tant en la modalitat presencial com semipresencial o a distància amb un sistema més flexible i obert per a adequar-se a les necessitats, demandes i contextos. En les mencionades modalitats s'imparteixen ensenyaments per a persones adultes d'Educació Secundària Obligatoria i Batxillerat. Alguns a més Formació Professional Específica i Programes de Garantia Social. Aquells IPFA que només imparteixen Educació Secundària i Batxillerat per a Adults compten amb un departament d'orientació amb funcions similars a la dels IES i en la que s'inclou la de participar en l'elaboració i avaluació de la "Prova de Valoració Inicial" i departaments didàctics de llengua castellana i literatura, anglès, francès, biologia i geologia, física i química, geografia i història, llatí, grec, dibuix i arts plàstiques, filosofia i matemàtiques. També compten amb un departament de comunicació educativa i recursos encarregat de promoure, organitzar, coordinar i gestionar la distribució dels materials i els recursos adequats per als ensenyaments en les modalitats semipresencial i a distància.

Aquells Instituts Provincials que a més imparteixen Formació Professional Específica per a Adults constitueixen departaments de les famílies professionals agrupant als docents adscrits a cicles formatius d'una mateixa família professional i no pertanyents a un altre departament.

Cada grup d'alumnes (en qualsevol modalitat) té assignat un tutor o tutora que coordina l'equip educatiu, les sessions d'avaluació corresponents i desenvolupa el seu pla d'orientació i acció tutorial entre altres funcions. El perfil del discent que accedeix directament als IPFA és molt variat, però en els darrers anys està disminuint l'edat, es decanten per una formació a distància i s'observa dificultat per a mantenir a un alumnat poc motivat i que veu en aquesta distància un motiu per a l'abandonament dels seus estudis.

La societat connectada virtualment que vivim no permet obviar les possibilitats que brinden les tecnologies de la informació i la comunicació quan el principal escull pogués ser la distància dels domicilis de l'alumnat o l'horari incompatible. Per a posar-hi remei, el curs passat es va posar en

pràctica una experiència innovadora a través de l'IPFA de Jaén. Es començà a impartir a través d'Internet, llavors de forma experimental, l'ESO per a persones adultes en la modalitat semipresencial o a distància. L'acció és fruit d'una aposta decidida de la Junta d'Andalusia per a facilitar l'accés a la societat digital, posant en marxa aquest programa de teleformació en les zones rurals més remotes. Es requereixen poques sessions presencials; una inicial per a donar a conèixer el curs als usuaris i unes altres al final de cada quadrimestre de caràcter avaluador. El tutor o tutora que s'assigna a cada discent, per cada àrea, desenvolupa també un seguiment individualitzat del progrés de l'alumnat en

cada mòdul basat en la realització de tasques, proves d'autoaprenentatge i participació en activitats. A més l'alumnat pot assistir a l'IPFA o al centre específic d'educació de persones adultes més proper a la seva residència que compti amb el Pla de Tutories de Recolzament a l'estudi per a rebre l'ajut necessari. Els materials didàctics dissenyats per a aquest sistema d'aprenentatge es caracteritzen per la seva interactivitat i ús de les tecnologies de la informació i la comunicació.

### **Centres i Seccions d'Educació Permanent, voler i no poder?**

El tercer camí per a obtenir el Títol de Graduat passa pels centres específics d'educació d'adults, quasi exclusivament de titularitat pública, que aquí anomenem Centres d'Educació Permanent (CEPER) i les seves corresponents Seccions d'Educació Permanent (SEPER). Els Centres i les seves Seccions s'estenen a

través de tot el territori andalús fins al punt de que gairebé no hi ha municipi, on no n'hi hagi un allà instal·lat.

En multitud de casos no només atenen aspectes merament educatius sinó que són veritables focus de desenvolupament local fet que li dona un valor afegit i sol afavorir el treball conjunt amb institucions municipals, tallers i programes d'ocupació, plans d'orientació laboral i, per descomptat, associacions d'alumnes, altres associacions locals i diferents organitzacions no governamentals.

Destacar que cada cop és més comú establir acords amb altres organismes i institucions com Escoles Taller o Tallers d'Ocupació per a impartir els ensenyaments conduents a l'obtenció del Títol de Graduat al seu alumnat.

**En estar dotats exclusivament de mestres, no se'ls permet examinar l'alumnat i proposar-los directament per a l'obtenció del Títol de Graduat en Educació Secundària. Aquest "voler i no poder" ha estat un dels cavalls de batalla del col·lectiu de magisteri que prepara un alumnat per a que siguin altres docents aliens als seus centres (professorat de Secundària) els qui finalment avaluin el resultat acadèmic de la seva tasca**

**PAPERS**  
d'Educació de  
Persones Adultes

Número 54  
A g o s 1  
2 0 0 7

**13**



En estar dotats exclusivament de mestres, no se'ls permet examinar l'alumnat i proposar-los directament per a l'obtenció del Títol de Graduat en Educació Secundària. Aquest "voler i no poder" ha estat un dels cavalls de batalla del col·lectiu de magisteri que prepara un alumnat per a que siguin altres docents aliens als seus centres (professorat de Secundària) els qui finalment avaluin el resultat acadèmic de la seva tasca.

La possibilitat dels CEPER i SEPER per a oferir (insistim, indirectament) l'obtenció de la titulació és doble.

D'una banda hi ha la creació de grups per a preparar la Prova Lliure de Graduat en Educació Secundària per a persones majors de 18 anys. Hem de tenir present que només se'ls prepara per a aquesta prova. Es desenvolupen dues convocatòries anuals fora del centre avaluada per professorat del cos d'Ensenyament Secundari extern. L'obtenció del Títol suposa la superació deis tres grups que conformen la prova: Lingüístic, Ciències Socials i Científic-Tecnològic.

En les primeres convocatòries l'índex de fracàs era altíssim, només un 0,8% de l'alumnat que es presentà el juliol de 2003 obtingué el Graduat. Fet que abocava aquesta via al fracàs més estrepitós o a un canvi de plantejaments. La nostra administració ha adaptat les proves a la situació específica de l'alumnat adult. Per altra banda, l'aprovar algun dels grups curriculars (Lingüístic, Ciències Socials o Científic-Tecnològic) en convocatòries anteriors els deixa exempts d'aquests. També tots els qui haguessin superat totes les àrees d'un grup en l'ESO o en l'ESO per a Adults en queden igualment exempts, considerant-los-els el grup aprovat. Tot això ha propiciat un major índex d'èxit. En la darrera convocatòria, setembre de 2007, un 36,81% dels que es van presentar van obtenir el Títol de Graduat.

Hi ha una segona possibilitat des deis CEPER i els SEPER que recolliren majors quotes de titulació en els primers anys però que ara es veu relegada a un segon pla en benefici de l'anterior. També el professorat que avalua finalment és extern però coordinat amb els i les mestres deis centres i Seccions. Estem parlant deis IPFA que es coordinen amb aquells centres específics d'adults, de les seves respectives províncies, que estan autoritzats a impartir Tutories de Recol·lament a l'estudi als i les alumnes inscrits en Educació Secundària Obligatoria per a Adults amb la finalitat de garantir una adequada cooperació pedagògica entre ambdós. La finalitat de les tutories és, segons recull la normativa, contribuir al desenvolupament de capacitats de l'alumnat per a adquirir autonomia en l'estudi, ajudar-lo en la distribució del treball a realitzar marcat pel professorat de l'IPFA, facilitar tècniques d'estudi i pal·liar els possibles dèficits curriculars en algunes de les àrees a un nivell bàsic. La realitat va més enllà. Els i les mestres deis CEPER i els seus SEPER s'esfor-

cen en oferir els continguts de les diferents àrees de Secundària, amb les limitacions que això suposa per a aquests i aquestes mestres. En ocasions es busca la col·laboració de les administracions locals per tal de comptar amb suports puntuals en àrees tals com idiomes estrangers o altres que els i les mestres no dominen.

### Algunes conclusions

La xarxa de centres ordinaris i específics junt a les diferents modalitats va des de la presencial a la teleformació tal com hem apuntat i configuren un ampli ventall de possibilitats per a la ciutadania andalusa a l'hora d'adquirir els coneixements i competències que la facin mereixedora del Títol de Graduat. El sistema és obert i facilita el canvi entre un i altre. Inclús, a l'inici del recorregut es té establert un imprescindible procés de valoració inicial que té en compte la maduresa personal, els aprenentatges no formals i informals adquirits per la persona interessada i que faciliten l'orientació i l'adscripció al nivell corresponent en cada àmbit de coneixements.

Quant als vents de canvi, estimem que l'estructura en àmbits que s'ha donat al nou model andalús d'Educació Secundària Obligatoria per a Adults xoca amb la cultura didàctica dels IES. És un professorat centrat, en moltes ocasions, en la seva àrea específica de coneixements que ha de reconduir-se al concepte més ampli d'àmbits. Avançar en aquesta línia requereix d'un canvi d'actitud professional docent on els centres de Formació del professorat han d'aportar el seu esforç animant la creació de grups de reflexió i millora i assessorant sobre la transformació que se'ls exigeix.

Un altre aspecte que hem exposat és el de la distància que pressuposava aquest tipus d'ensenyaments en alguns casos. Avui, l'Educació Secundària es pot cursar en la mateixa localitat gràcies a la "mediació" dels CEPER i SEPER àmpliament estesos i també avui, existeix un pla de formació específic a través d'Internet.

El voler i no poder atorgar els Títols de Graduat directament els centres i Seccions d'Educació Permanent ha provocat cert recel cap a l'Administració que no els autoritza a avaluar finalment l'alumnat que tutoritzen, responsabilitzant d'això als IPFA. Hem de trencar una llança al seu favor en afirmar que el major pes recau sobre aquests i aquestes mestres que s'esforcen cada dia en "recuperar" per al sistema a joves desil·lusionats i fracassats escolarment. Una tasca que aquests docents si volen i si poden desenvolupar.

**Pedro J. Moreno Ruiz**  
**Assessor del Centre del Professorat de Sevilla**

### Referències

BOJA (Boletín Oficial de la Junta d'Andalusia). 2007. Decret 231/2007, de 31 de juliol, pel que s'estableix l'ordenació i els ensenyaments corresponents a l'Educació Secundària Obligatoria a Andalusia.

BOJA (Boletín Oficial de la Junta d'Andalusia). 2007. Ordre de 10 d'agost de 2007, per la que es regula l'Educació Secundària Obligatoria per a Persones Adultes.

Portal d'Educació Permanent de la Junta d'Andalusia

([www.juntadeandalucia.es/averroes/educacion\\_permanente](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/educacion_permanente))

Portal del Instituto Provincial de Formación de Adultos de Jaén ([www.ipfajaen.com](http://www.ipfajaen.com)).

# Polítiques i pràctiques del Graduat en Educació Secundària per a l'Educació de Persones Adultes al País Valencià

Agustí Pascual Cabo

*Essent una pràctica estrictament humana, mai no he pogut entendre l'educació com una experiència freda, sense ànima, en què els sentiments i les emocions, els desigs, els somnis, haguessen de ser reprimits per una espècie de dictadura racionalista. Ni tampoc he comprés mai la pràctica educativa com una experiència a la qual mancàs el rigor que genera la necessària disciplina intel·lectual*

Paulo Freire (2003: 109).

**E**n primer lloc, tractaré d'aportar informació, encara que escarida, suficient sobre el marc administratiu de l'Educació de Persones Adultes (EA) i, també, una descripció, a grans trets, de la normativa administrativa que regula el Graduat en Educació Secundària (GES) de l'EA al País Valencià amb una síntesi de les "bonances pedagògiques" que se n'esdevenen. En segon lloc, comentaré críticament com s'han desenvolupat les polítiques i les pràctiques en la vida dels agents que hi participen.

La Llei 1/95, de 20 de gener de la Generalitat Valenciana, de Formació de les Persones Adultes desenvolupa a l'article cinquè els Programes Formatius, els quals poden realitzar-se "en distintes modalitats d'ensenyament: presencial i a distància, formal i informal, institucional i comunitària, d'acord amb les característiques dels programes d'àmbit territorial, de les necessitats i de les opcions dels participants". Per articular l'EA estableix una sèrie de programes i concretament, pel que fa al tema que ens ocupa, està el programa a: "Programes d'alfabetització i programes per a adquirir i actualitzar la formació bàsica".

El Decret 220/1999 de 23 de novembre, regula tots els programes formatius de la Llei i estableix "el currículum dels programes d'alfabetització i programes per a adquirir i actualitzar la formació bàsica de les persones adultes fins a l'obtenció del

títol de Graduat en Educació Secundària". Considera que la Formació Bàsica de les Persones Adultes és el procés educatiu que abraça des de l'alfabetització fins a l'obtenció del títol de GES i és considerada com una *etapa educativa única*. Aquesta queda organitzada en dos cicles: Cicle I, programes d'alfabetització i d'iniciació a la formació bàsica i Cicle II, programes per a adquirir i actualitzar la formació bàsica.

El currículum d'aquesta etapa integra els coneixements mitjançant camps o àmbits d'experiència:

A) Comunicació amb els mòduls de Valencià, Castellà i Llengües estrangeres (aquest només en el Cicle II);

B) Científicotecnològic amb els mòduls de Processos i Instruments Matemàtics, de Naturalesa, Ecologia i Salut i de Ciència i Tecnologia (aquest només en el Cicle II);

C) Ciències Socials amb els mòduls del Món del Treball i de Societat, Territori i Processos Historicoculturals.

A més d'aquests mòduls el currículum del Cicle II comprèn tres mòduls optatius. Com ens recorda la normativa, també estaran

presentes, de "*manera transversal*", l'educació per a la pau, per a la salut, per a la igualtat d'oportunitats, l'educació ambiental, l'educació sexual, l'educació del consumidor, l'educació vial, l'educació per a l'orientació i promoció laboral i iniciació al treball, l'educació per a la convivència multicultural i la partici-

**El desenvolupament del GES, el Decret i l'Ordre estan determinant en la pràctica una organització dels Centres fonamentada en departaments estancs de camps de coneixements, en nivells i cicles acadèmics i no tant des d'una vessant d'un currículum constituent que ens reclama l'EA com a projecte social i cultural**

**PAPERS**  
d'Educació de  
Persones Adultes

Número 54  
A g o s t  
2 0 0 7

**15**

**TEMES A DEBAT**

pació sociocultural i laboral.

Cal considerar que el Cicle I s'estableix en tres nivells mentre que el Cicle II s'estructura en *dos nivells*; en aquestos s'ofereixen dos mòduls optatius per al primer i un per al segon. Cada nivell té una duració d'un curs i el pas d'un Cicle o nivell a l'altre, és "flexible en el temps de conformitat amb el grau de coneixements aconseguits".

Com afirma el Decret, la Valoració Inicial de l'Alumnat, té la finalitat de valorar els coneixements, les experiències, les habilitats i els procediments per orientar i adscriure correctament cada persona al cicle i nivell educatiu. En el procés d'avaluació, cada mòdul, es pot superar de manera independent i les decisions de promoció i de proposta per a l'expedició del títol de GES seran adoptades de forma col·legiada pel conjunt de l'equip educatiu, a través del procediment que ha d'establir el Projecte Curricular.

Caldria destacar la possibilitat que té el professorat, tot i comptant amb la persona implicada, de realitzar adaptacions curriculars que s'aparten significativament dels continguts i criteris d'avaluació del currículum, adreçades a persones amb diferents necessitats educatives.

Tal com diu la Llei 1/95, els *Centres específics de Formació de Persones Adultes*, concretaran, completaran i desenvoluparan aquest currículum a través de Projectes Curriculars i, segons la mateixa, la *Comissió Interdepartamental* (Conselleries: Educació, Treball i Afers Socials i una altra de designació) fomentarà l'elaboració de projectes i materials de desenvolupament curricular que faciliten i orienten el treball del professorat.

És interessant sintetitzar, entre altres, una sèrie d'intencions i de principis pedagògics arrellegats pel Decret que regula, a més, Altres Programes Formatius de la Llei 1/95:

- Necessitats educatives justificades tant des de la participació de la ciutadania en el desenvolupament socioeconòmic i cultural com des dels principis de la democràcia, la justícia social i el respecte als drets humans.

- Desenvolupament de les potencialitats de les persones adultes respecte de l'enriquiment personal, amb especial èmfasi en el desenvolupament de la capacitat d'autonomia, de judici, de sentit crític i de capacitat d'innovació.

- Desenvolupament integral de la persona i la seua capacitat per a pensar i participar de forma racional, activa i crítica sobre l'entorn sociocultural i laboral, i possibilitar diferents itineraris i ofertes obertes i flexibles que permeten l'adaptació a les noves demandes de la societat.

- Caràcter específic d'aquesta formació bàsica que obliga a abandonar la idea d'una etapa educativa que tinga com a única funció la preparació de les persones adultes per a accedir a altres nivells educatius. Una oferta adaptada a les seues condicions i necessitats.

- Currículum específic, obert, flexible i polivalent. Basat en les característiques, els interessos i les peculiaritats de la població adulta i en la seua diversitat.

- El currículum se centra en la intersecció de tres sectors: dimensió acadèmica, l'animació sociocultural i la formació ocupacional. Tracta d'assegurar l'equilibri entre la comprensivitat del currículum i la innegable diversitat de les persones adultes, i de valorar els seus coneixements i les seues experiències prèvies.

- Els objectius de la formació bàsica: capacitats de tipus

cognoscitiu, afectiu, de relació interpersonal i d'inserció i actuació sociocultural i laboral, i de participació i gestió social.

- Els criteris d'avaluació constitueixen criteris orientadors que s'integren de manera coherent en l'estratègia metodològica general. Cal seqüenciar-los per cicles, tenint en compte el context del centre i les característiques específiques de les persones adultes.

- Les administracions educatives afavoriran l'autonomia dels centres pel que fa a la definició i programació de les matèries optatives i el desenvolupament, des d'aquesta perspectiva, dels programes formatius a través de projectes curriculars i posteriors concrecions.

Tot aquest discurs pedagògic-normatiu es concreta a l'Ordre de 14 de juny de 2000, "per la qual es dicten instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres públics de formació de persones adultes de la Comunitat Valenciana". Es reglamenta: la implantació i la prelación d'ensenyaments en la modalitat presencial i en la modalitat a distància; el tipus d'acreditació i actes d'avaluació; el contingut cíclic dels mòduls en els nivells de cada cicle; el procediment d'autorització o aprovació dels mòduls optatius; la ràtio mínima dels mòduls optatius i la seua supervisió per part de la Inspecció Educativa; les convalidacions amb l'antic sistema educatiu i amb el sistema ordinari; l'exempció del València; l'edat d'incorporació de les persones adultes als ensenyaments; el caràcter prescriptiu de la Valoració Inicial; la ràtio per nivells i ràtio d'altres programes formatius; la matrícula i els horaris dels centres; la distribució per cicles, nivells, especialitats i programes formatius dels funcionaris (cos de mestres o cos de professors d'ensenyament secundari); els horaris del professorat i càrrecs de l'equip directiu; els òrgans de govern dels centres; els òrgans de coordinació docent; el projecte educatiu del centre; el programa d'educació bilingüe; el programa d'ensenyament en valencià; el pla de normalització lingüística; el projecte curricular del centre.

Però si cal destacar alguns articles, aquests són el setè: "Adequació del Reglament Orgànic i Funcional dels Instituts d'Educació Secundària als Centres Públics de Formació de Persones Adultes". "1. (...) en allò que no està regulat en la present ordre sobre els òrgans de govern dels centres, de la participació de les persones, dels òrgans de coordinació docent (...) s'ajustarà allò que s'ha disposat en el (...) Reglament Orgànic i Funcional dels Instituts d'Educació Secundària". I també a la disposició addicional quarta: "En allò no regulat en la present ordre (...) s'estarà a allò disposat en les disposicions legals que regulen aquests temes en els centres ordinaris".

## Comentaris crítics

La institucionalització de l'EA al País Valencià, no s'ha caracteritzat per un sistema unitari de respostes en el context socioeducatiu i, en conseqüència, per unes regulacions clares i sòlides. Més prompte, l'EA s'ha convertit en un terreny educatiu i cultural d'experiències variades on entren en joc les subjectivitats dels agents educatius, les instàncies de determinació administrativa i, en un grau de variabilitat distinta, les xarxes socials del context. Exemple de tot això és la doble xarxa pública d'EA institucional (Ajuntaments i Generalitat) que és possible superar i transformar, els seus aspectes més negatius, per mitjà d'una col·laboració dels interessos polítics i ideolò-

gics que entren en joc en la institucionalització. Començar per exigir una coordinació institucional (com la proposada per la Llei 1/95 tant a la *Comissió Interdepartamental* (diferents Conselleries) com al *Conveni General Multilateral* (entre el Govern Autònic i les Corporacions Locals i les entitats de iniciativa social), però també una coordinació d'*altres àmbits territorials*, així com des de la llibertat i la responsabilitat crítica, permetrà recompondre certa motivació i il·lusió en una tasca tan ideològica com complexa.

El caràcter positiu amb què hem destacat els elements pedagògics de la normativa poden considerar-se com a *acords comuns*; tanmateix, el que no resulta tan adient, és l'*Adequació* del Reglament Orgànic i Funcional dels Instituts d'Educació Secundària als Centres Públics de Formació de Persones Adultes. Aquesta adequació ens obliga a interpretar, des d'una altra vessant, tot allò que constitueix els "acords comuns" del Decret i de l'Ordre. L'Ordre no tracta d'adequar les diferents concepcions de l'EA, ni l'anomenat currículum específic, ni les "bonances pedagògiques" a l'estructura institucional, sinó que els redueix als graus d'*escolarisme* (Beltrán, F. y Beltrán, J.: 1996) més criticables, deforma així tot allò que predica. Es produeix, doncs, una alteració substancial de les possibilitats estructurals i organitzatives de l'autonomia i de les decisions col·legiades.

Entre altres, amb aquesta Ordre resten minvades:

- les possibilitats de coordinació entre les diferents Conselleries i entre altres àmbits geogràfics. Se supedita a la supervisió i a la burocratització d'una inspecció educativa "poc" sensible a les "necessitats polítiques i pràctiques" del projecte de l'EA.

- les possibilitats de deliberació en el treball i en les decisions que es prenen en els equips de treball i les prioritats de formació que exigeix l'especificitat de l'EA. En conseqüència, limita la recerca i la innovació curricular com a base per a la millora de la qualitat del procés ensenyament i aprenentatge.

- les possibilitats d'acreditació, validació i permeabilitat entre els diferents programes i el currículum del GES. Queden

qüestionades per la presa de decisions i els mecanismes de vigilància i control del sistema educatiu ordinari (tant pels explícits com pels que subjauen en el funcionament administratiu-organitzatiu).

- les possibilitats d'entendre l'especificitat del currículum del GES des d'una vessant holística i integradora de coneixements.

Però a més, i per tal de relacionar tot açò amb el tema que hem tractat d'esbrinar, el desenvolupament del GES, el Decret i l'Ordre estan determinant en la pràctica una organització dels Centres fonamentada en departaments estancs de camps de coneixements, en nivells i cicles acadèmics i no tant des d'una vessant d'un *currículum constituent* (Pascual, A. 2000) que ens reclama l'EA com a projecte social i cultural. El currículum, com a principi organitzador, no només són les concrecions prescriptives sinó fonamentalment el desenvolupament dels programes formatius i les connexions, les validacions, les transferències que ens reclamen els "coneixements socials". Sembla com si el desenvolupament dels aprenentatges "cognoscitius" individuals hagueren de rebutjar l'aprenentatge de les "solidaritats" i, fins i tot, estigueren en contradicció. Només des de la recerca de reestructurar curricularment l'Educació Bàsica de Persones Adultes, mitjançant el reconeixement i la integració de qualsevol Programa Formatiu, permetrà una comunicació més fluïda i permeable a les transformacions curriculars necessàries.

Mentre que els principis educatius queden explicitats

normativament (principis generals de les Lleis), la política educativa (i en aquest cas el desenvolupament reglamentari) ens porta cap a pràctiques en què no ens fan sentir satisfets. Així es produeix la "col·legialitat artificial" (Hargreaves (1996:221) que és un tipus de relacions de col·laboració entre docents que no són espontànies, ni adreçades al desenvolupament del tre-

**L'interès i la necessitat d'una EA que implemente la societat civil ha de treballar en el discurs pedagògic-polític que re-prenga constantment aquelles idees i les re-situe en allò públic, fins i tot les de Graduat en Educació Secundària. Es tracta de no sentir-nos fracassats davant d'unes polítiques i unes pràctiques que ens endinsen en la desorientació, la desmotivació i la rutinització. Com ens deia Freire, hem de sentir, emocionar-nos, somiar, però també hem de canviar la manera de racionalitzar, perquè allò impossible i allò incompreensible es transformen en allò possible, en allò comprensible i, en definitiva, en allò real**



ball, ni tan sols són voluntàries. Col·legialitat orientada i reglada per l'administració i que, podem afirmar, resulta "previsible", "rutinària", "avorrida" i "tosca" en les formes de treball, es té la sensació de perdre el "temps"; l'entusiasme, provoca frustració i debilita qualsevol compromís.

Si a la Llei 1/95 hi ha tot un apartat (títol III capítol I) dedicat als participants, en canvi, al Decret i a l'Ordre les seues aparicions són fonamentalment les "reglades" dintre de la institucionalitat acadèmica: participació en el Consell Escolar, la participació en comissions de treball d'aquest òrgan, consideració respecte la Valoració Individual... fins i tot a l'article sisè de l'Ordre, entre les tasques de treball docent està: la cooperació i coordinació amb associacions i altres entitats relacionades amb la formació de persones adultes en el seu àmbit territorial. En canvi la potenciació de l'associacionisme queda obviada.

Cal reconèixer que l'actual títol de GES per a persones adultes al País Valencià *no té un valor socialment reconegut*. Només hem de fixar-nos en el requisit per a treballar en les administracions o empreses, quan es demana el títol de GES o "equivalent". Si durant els primers anys d'implantació d'aquest títol el requisit podia tenir sentit, ara caldrà preguntar-se per què es manté. Aquest "equivalent" no és altre que l'antic Graduat Escolar, el qual se suposava que quedaria totalment exhaurit. Fins i tot, la Conselleria d'Educació incorpora, des de la desaparició de l'antic Graduat Escolar, la prova lliure de Cicle I de l'EA. Aquesta prova s'ha convertit en "l'equivalent" i serveix, a efectes laborals, com a requisit acadèmic. Les proves lliures de GES es realitzen en dues convocatòries (juny i setembre); cada Comissió Avaluadora, té un total, aproximadament, de 100 examinands. Les proves lliures de Cicle I es realitzen l'últim dia lectiu del mes, durant tot el curs acadèmic; en cada convocatòria es presenten al voltant de 100 examinands. Mentre que les de Cicle I les confeccionen i les passen els mestres en horari ordinari, les de Graduat en Educació Secundària les convoca i controla l'administració i les passen les Comissions *ad hoc* de professorat d'ensenyament secundari. L'etapa educativa única (Cicle I i Cicle II) de l'Educació Bàsica de Persones Adultes és usada "intencionadament" per mantenir un "doble requisit acadèmic" en el qual la "plena ocupació" és l'objecte i l'objectiu del valor sociolaboral, el qual se supedita a d'altres. Podriem afirmar que, malauradament, cada vegada que s'avança en noves certificacions i titulacions acreditatives s'amplien les desigualtats acadèmiques entre les persones i entre classes socials. Aquella idea força del principi de comprensivitat d'una "bona educació i un món millor per a tots" (Beltrán, F. et. al., 2006:323) resta minvada pels valors de fragmentació i individualisme de la cultura dels centres d'EA. Ens aquest sentit, ens cal analitzar més detingudament la *cultura de l'EA*, a l'igual que fa Andy Hargreaves (1998:39 i ss.) en altres àmbits educa-

tius, per poder comprendre i actuar en els processos de transició, d'atenció i de recolzament a l'aprenentatge i a l'ensenyament en les persones adultes.

Tant les proves lliures de Cicle I, com les de GES, estan perjudicant les pràctiques de l'EA ja que les persones busquen "ràpidament", a l'igual que les transformacions que experimenten socialment, l'obtenció d'acreditacions. El procés d'aprenentatge i d'ensenyament entra en una dinàmica de "mercat". Una vegada s'aconsegueix el certificat de Cicle I, ja pot entrar en la carrera d'aconseguir aprovar, "un a un", els mòduls del GES, tant per via de les proves lliures o assistint presencialment o a distància als cursos dels centres de l'EA.

En altres casos, "s'apunten" al curs de preparació per a les proves d'accés a la universitat, o a les proves lliures per accedir als cicles formatius de grau mitjà o superior, persones adultes amb uns coneixements (habilitats, conceptes, destreses...) que podríem qualificar d'analfabetes funcionals. En definitiva, s'ha perdut aquella valoració social que suposava aprendre a poc a poc i es valorava l'aprenentatge en tota la seua dimensió personal i social. Encara que haurem de reconèixer que l'estructuració del GES (Cicle II) amb deu mòduls resulta, si més no, un entrebanc i un element de desmotivació.

Em resulta comprensible ara que, algunes companyes i companys de centres d'EA, abans de la incorporació del GES, preferien no estar en la xarxa d'incorporació plena del GES (Cicle II). Tal com s'ha demostrat, el treball en Cicle I i en la resta de Programes Formatius, que la Llei 1/95 estableix, s'apropa a aquella EA com a projecte sociocultural i comunitari que molts centres volen i desitgen desenvolupar. Les persones matriculades i que segueixen cursos en allò que anomenem Altres Programes Formatius han estat els "sustentadors" del projecte de l'EA (Pascual, 2006).

Resulta extremadament preocupant que la "normativa" de la Llei 1/95, les seues "virtuts", reste menyspreada durant tants anys (des de l'any 95 l'actual partit en el govern de la Generalitat Valenciana no l'ha desenvolupada en totes les seues potencialitats). L'interès i la necessitat d'una EA que implemente la societat civil ha de treballar en el discurs pedagògic-polític que re-prenga constantment aquelles idees i les re-situe en allò públic, fins i tot les de Graduat en Educació Secundària. Es tracta de no sentir-nos fracassats davant d'unes polítiques i unes pràctiques que ens endinsen en la des-orientació, la desmotivació i la rutinització. Com ens deia Freire, hem de sentir, emocionar-nos, somiar, però també hem de canviar la manera de racionalitzar, perquè allò impossible i allò incomprensible es transformen en allò possible, en allò comprensible i, en definitiva, en allò real.

**Agustí Pascual Cabo**  
**Universitat de València**

## Referències bibliogràfiques

- Beltrán, F. et. al. (2006): *La gestión escolar de los cambios del currículum en la enseñanza secundaria*. Madrid. Miño y Dávila.
- Beltrán, F. y Beltrán, J. (1.996): *Política y prácticas de la educación de personas adultas*. Universitat de València. València.
- Freire, P. (2003): *Pedagogia de l'autonomia*. Xàtiva. Crec i Denes Editorial.
- Hargreaves (1996): *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambian el profesorado*. Madrid. Morata.
- Hargreaves (1998): *Una educación para el cambio*. Barcelona. Octaedro.
- Pascual, A. (2000): *Hacia una sociología curricular en Educación de Personas Adultas*. Barcelona. Octaedro.
- Pascual, A. (2006): "La praxis de l'Educació de Persones Adultes al País Valencià". Ponència a la Universitat d'Estiu de Gandia.



# Reflexió en torn al desenvolupament del Graduat d'Educació Secundària al País Basc

Miguel Loza Aguirre

## Una petita reflexió abans de començar amb el tema

Des que entrà en vigor la LOGSE, tinc la sensació que en el camp de la formació de persones adultes el Graduat d'Educació Secundària (E.S.P.A.) s'ha convertit en la gran estrella de la formació bàsica.

Anteriorment, i quan la titulació final era el Graduat Escolar, ningú parlava del Graduat Escolar per a persones adultes, no existia una "G.E.P.A.". Llavors s'entenia que la formació bàsica de persones adultes havia de respondre a les necessitats formatives bàsiques de dites persones en funció de les demandes de la societat del moment. Un cop adquirida, la formació s'acreditava con el mateix títol que el de l'ensenyament obligatori, encara que els objectius i continguts fossin diferents. En aquesta formació no es feien distincions, sí que hi havia certa gradació, però no existia cap tipus de jerarquització, i tan important era l'alfabetització com qualsevol altra activitat amb diferents continguts.

Amb l'arribada de la Secundària em va semblar que tot canviava. Alguns i algunes pensem que, a més d'aconseguir un Títol específic, el tercer, la formació bàsica de persones adultes hauria de seguir com abans, que el que canviava, no havia de ser fruit de la legislació, sinó del canvi continu que venia per la dinàmica que la societat, en aquest cas de la informació i el coneixement, marcava en base a les demandes formatives bàsiques que d'ella es desprenien. La societat evoluciona, les seves demandes formatives també i l'EpA (educació de persones adultes) els hi ha de donar resposta. Què havia canviat? La titulació que, como abans, s'ajustava a la que el sistema educatiu donava a totes les persones que acreditaven la seva formació bàsica, en aquest caso, el Graduat d'Educació Secundària. Encara que cal reconèixer que amb la LOGSE se rebutjava el caràcter compensatori que se li donava a l'EpA i es concretaven els objectius d'aquesta en les demandes de la societat d'aquells temps.

No obstant, ja des d'aquell moment va haver qui va entendre que l'ESPA (Educació Secundària de Persones Adultes) era quelcom més, alguna cosa així com si ens haguessin ascendit de categoria i que, consegüentment, allò implicava més continguts acadèmics. No els hi importaven els objectius, sinó la qüestió acadèmica, que era, a la seva manera d'entendre, la que podia fer-nos pujar alguns graons més. D'ací que l'ESPA anés ocupant cada cop més espai en la formació bàsica de les persones adultes. Amb la LOE, des del meu punt de vista, menys específica que la LOGSE pel

que fa a l'EpA, sembla que sorgeix un altre moviment adaptatiu que busca resituar-nos en el canvi per no perdre el grau assolit, utilitzant com a coordenades, no ja les demandes formatives de la societat d'avui, sinó als continguts acadèmics que apareixen per a l'etapa de Secundària. És a dir, que ens seguim apartant de les concepcions dialògiques de l'EpA, amb la consegüent pèrdua per a les persones adultes i per a la societat.

Feta aquesta breu reflexió, em situo en l'assumpte central del treball.

## Modalitats de Graduat d'Educació Secundària que es desenvolupen en la Comunitat Autònoma del País Basc (CAPV)

En la Comunitat Autònoma del País Basc la modalitat que predomina és la presencial, seguida de la de "a distància". Per a la modalitat presencial hi ha una sèrie de centres que actuen de capçalera d'un determinat territori; d'aquests centres capçalera depenen els anomenats "círculos" que són centres més petits i que se situen dins del territori per a poder estar més propers a la població adulta. Pel que fa a la modalitat "a distància" hi ha tres centres, un a cada província, que son específics per aquesta modalitat, podent tenir aquests altres centres de caràcter presencial com a centres col·laboradors.

La modalitat de semipresencial és pràcticament inexistent i, en el seu cas, s'assumeix per part dels centres de les anteriors modalitats. Les proves lliures es realitzen en els centres d'EpA designat a tal afer i es celebren amb la periodicitat que marca la llei.

El Graduat en Educació Secundària es realitza en Centres específics per a persones adultes. Aquests centres, en la seva immensa majoria, són de titularitat pública i depenen del Departament d'Educació del Govern Basc. De vegades s'estableixen convenis de col·laboració amb els Ajuntaments per a l'ús i manteniment dels locals que solen ser titularitat municipal.

L'Ensenyament del Graduat d'educació Secundària depèn de les *Consejerías de Educación*, del Ajuntament, Consorcis, Convenis, Entitats Privades...

Depèn, como ja he indicat, del Departament d'Educació. Dels 25.737 participants del curso 2005/06 (1), 25.233 ho fan en la xarxa pública i els 504 restants pertanyen a entitats de caràcter social que convenien amb el Departament, essent aquest el que finança el professorat i la despesa de material didàctic.

Pel que fa a la participació de les Associacions de parti-

**PAPERS**  
d'Educació de  
Persones Adultes

Número 54  
A g o s t  
2 0 0 7

**19**

cipants (estudiants adults/es) en la gestió del GES podríem dir que en quasi tots els centres d'EpA hi ha associacions de participants, encara que el seu paper, en la majoria dels casos, és el de recolzament o comparsa de l'equip docent. S'està força lluny del que seria una orientació dialògica. Es mantenen les vies normativitzades de participació que es concreten en l'Òrgan Màxim de Representació (OMR) de cada centre. Actualment només dues associacions pertanyen a CONFAPEA: la de Galdácano i la de Compartiendo Culturas de Vitoria-Gasteiz.

La relació existent amb altres entitats com Centres de Professors, Organismes d' inserció laboral, Centres de Formació Ocupacional, Centres de Formació Professional, ONG etc. presenta una situació "variopinta". En general, s'estableixen diferents col·laboracions amb entitats i institucions, encara que solen ser de caràcter puntual i no constitueixen una línia estratègica d'actuació. És més, hi ha centres on es desenvolupen projectes integrals força ambiciosos que no són assumits per gran part de l'equip docent. Quant als Centres de Professors, aquí a Berritzegunes, hi ha tres assessories, una per província, específiques per a l'EpA. Ara bé, en l'actualitat no està clar quin serà el seu futur, ja que en la propera reestructuració d'aquests centres no hi apareixen com a tals.

Els projectes d'innovació al Graduat d'Educació Secundària per a persones adultes serien destacables a Euskadi són fonamentalment els relacionats amb la presó, la immigració, l'educació intercultural i la dona. També s'està aprofundint en informàtica i idiomes. Per altra banda, hi ha un centre que inicia aquest curs la seva transformació en Comunitat d'Aprenentatge. Estem expectants i amb la il·lusió de que altres centres s'adrecin cap al mateix camí.

Pel que fa a l'acreditació de l'experiència prèvia de les persones adultes o del joves, que ja han passat pel sistema educatiu, després del rebuig per part del Departament d'Educació de la proposta d'avaluació creditícia que se li va fer amb ocasió de la LOGSE, l'instrument que s'utilitza a tots els centres es l'avaluació inicial. Segons el resultat obtingut se li assigna a l'alumne un determinat nivell que, excepte apreciacions posteriors, esdevé el punt de partida del seu itinerari. Per tant, no existeix acreditació de l'experiència, ja que aquesta prova inicial és exclusivament de caràcter acadèmic.

## Organització del Currículum del Graduat de Secundària

S'organitza per Àmbits d'Experiència (Científic-Tecnològic, de Comunicació, de Coneixement Social) a través d'un sistema modular. La unitat temporal és el quadrimestre, això regeix tant per als mòduls com per a l'organització del centre. Tot això ha comportat algunes dificultats donada la nostra cultura professional d'àrea de coneixement. La ruptura amb les matèries, amb la unitat temporal clàssica del curs escolar i l'adopció del sistema modular ha generat dificultats i resistències per part d'alguns equips docents.

L'avaluació, en general és de caire clàssic i tradicional. Els mòduls coincideixen, sovint, amb blocs de contingut, i l'avaluació dels Àmbits no sol ser global, sinó fruit de les matèries que componen cada àmbit.

## Conclusions de procés de desenvolupament del Graduat d'Educació Secundària per a persones adultes al País Basc

Partint de que he exposat abans a la introducció, diria que l'EpA en la Comunitat Autònoma del País Basc encara que ha augmentat significativament en nombre de participants i professorat en els darrers cursos, i a pesar de tenir un marco normatiu que és força conseqüent amb una concepció de la formació bàsica per a persones adultes que trenca els motlles de l'academicisme i de les concepcions compensatòries, segueix, excepte honorables excepcions, ancorat en un passat de gloriós aca-

ademicisme. Això no vol dir que els esforços hagin estat en va, sinó que no s'han assolit les fites que s'haurien assolit seguint altres camins més d'acord amb la concepció dialògica de l'aprenentatge de les persones adultes.

**Miguel Loza Aguirre**  
**Assesor d'EpA del Berritzegune de Vitoria-Gasteiz**

### NOTA

1. Font: Eustat (Instituto Vasco de Estadística).

**Ja des d'aquell moment va haver qui va entendre que l'ESPA (Educació Secundària de Persones Adultes) era quelcom més, alguna cosa així com si ens haguessin ascendit de categoria i que, consegüentment, allò implicava més continguts acadèmics. No els hi importaven els objectius, sinó la qüestió acadèmica, que era, a la seva manera d'entendre, la que podia fer-nos pujar alguns graons més**

# L'avenç del català a partir de la formació

**Marta Espona**

**E**l Consorci per a la Normalització Lingüística va ser creat a final de la dècada dels vuitanta, un cop aprovada la primera Llei de normalització lingüística, la 7/1983, que pretenia restablir al català el lloc que li corresponia com a llengua pròpia de Catalunya. És un organisme públic integrat per la Generalitat de Catalunya i els ajuntaments i consells comarcals que en volen formar part –actualment, la majoria del territori de Catalunya– i es planteja la formació de la població adulta en català com un dels recursos per aconseguir un ús normalitzat de la llengua catalana, entès com la possibilitat de poder utilitzar correctament el català, tant oralment com mitjançant l'expressió escrita, en qualsevol situació que la persona visqui. Treballa d'una manera descentralitzada, amb un Servei o Oficina de Català a cada població, que, alhora, formen part d'un Centre de Normalització Lingüística, que és el seu enllaç amb el Consorci.

Inicialment, el personal que el va integrar provenia bàsicament de l'ensenyament del català a adults, però es va fer un esforç molt important per desenvolupar dues eines més per assolir l'objectiu que definia aquest organisme: la dinamització i l'assessorament. A més, es va intentar que, per sobre de tot, es treballés el mateix i de la mateixa manera arreu del territori de Catalunya.

## L'assessorament lingüístic també és formació

Des del principi, el Consorci es va plantejar l'assessorament lingüístic com un recurs que directament ajudava la població a poder expressar-se en català per escrit, ja que, en aquells moments, la població adulta no havia rebut un ensenyament en català i, per tant, presentava moltes mancances en l'expressió escrita. Oferir-los cursos era una possible solució, però fer possible que algú els revisés un text que havien escrit i havien d'enviar o presentar a algun lloc era una ajuda molt més directa. Així, es va plantejar l'assessorament com un recurs gratuït i puntual a particulars, empreses i comerços, entitats culturals i esportives, i a l'Administració, però mai com una feina de corrector de llibres o revistes per a la qual ja hi havia professionals que s'hi dedicaven.

L'assessorament lingüístic s'ha entès sempre com una formació indirecta de l'usuari, malgrat que, sovint, les preses amb què s'ha de fer aquesta feina de revisió no han permès que pogués ser així. Entre l'assessor i l'usuari s'ha d'establir una relació que permeti que l'autor del text també aprengui a partir dels errors que li esmenen i dels comentaris que li fa l'assessor. A més, l'assessor ha de poder oferir recursos perquè, progressivament, el nivell dels textos millori. I aquest és l'altre vessant de l'assessorament lingüístic: la informació sobre totes les eines existents “al mercat”.

Els primers anys del Consorci van coincidir amb la publicació de nombrosos diccionaris, reculls i vocabularis que tenien com a objectiu posar al dia el català en uns camps més específics fins llavors plens de paraules en castellà o en anglès. Van ser els anys dels diccionaris sobre esports, medicina, comerç, jurídics, o d'equivalències entre llengües; de vocabularis sobre plantes, estris de cuina i d'oficina, menjars, peces de mecànica, parts de la casa, zones de la ciutat; però també de models de documents diversos que havien d'ajudar a poder fer en català una carta, una acta de reunió, una butlleta de loteria o, senzillament, un cartell on anunciar una activitat determinada. D'aquesta manera s'intentava que qualsevol persona fes l'esforç de produir en català el text que necessités i si, després, encara tenia alguns dubtes, al Servei de Català de la seva població podien donar-li l'últim cop de mà.

Amb els anys, els avenços en informàtica, per exemple, i la mateixa formació dels joves que ja assisteixen a una escolaritat en català han fet que la informació que es dona des dels Serveis o Oficines de Català sigui cada cop més específica i apropiada a cada cas concret.

## La dinamització com a impuls

Però no s'arriba a un ús del català si prèviament no es promou la necessitat de fer-lo servir. I això és el que provoca la dinamització, l'altre pilar del Consorci. Difondre l'abast de qualsevol llei que tingui relació amb la normalització lingüística, informar sobre subvencions que ajudin a la catalanització de qualsevol sector, promoure campanyes de divulgació o organitzar activitats que persegueixin l'ús del català en tots els àmbits de la societat són alguns exemples del que s'entén per “dinamització”. No és res més que incentivar la societat a incrementar l'ús del català. És en aquest sentit que, per exemple, al Servei de Molins de Rei, es promouen cicles de cinema en català, reconeixements a les empreses que incorporen el català en el seu funcionament habitual, xerrades amb entitats, la retolació dels comerços i les empreses en català, o es difonen els jocs en català que hi ha al mercat.

## Una oferta de nivells prou variada

Finalment, l'ensenyament del català als adults que encara no disposen d'aquesta formació acaba de tancar el cercle. Amb els anys, en aquest àmbit també s'ha produït una evolució important.

Des dels inicis, els cursos que s'imparteixen des dels Serveis i les Oficines de Català s'estructuren, bàsicament, en quatre nivells: dos per a l'àmbit oral i dos més per a l'escrit. Es parteix de la base que primer s'ha de saber parlar una llengua abans de conèixer-ne la gramàtica i per això es

**PAPERS**  
d'Educació de  
Persones Adultes

Número 54  
A g o s t  
2 0 0 7

**21**

proposa un nivell Bàsic, inicial, amb les estructures més necessàries per a unes primeres comunicacions orals, i un segon, anomenat Elemental, per acabar de consolidar tot el que s'ha treballat en el primer nivell. Un cop assolits aquests coneixements comunicatius es pot passar a treballar l'aspecte més gramatical. De nou, els continguts d'aprenentatges per assolir una bona competència escrita es distribueixen en dos nivells: l'Intermedi –equivalent al nivell B que atorga la Generalitat de Catalunya, amb l'objectiu d'adquirir unes nocions ortogràfiques, gramaticals i de redactat bàsiques– i el de Suficiència –l'equivalent al nivell C, amb una aprofundiment en la gramàtica catalana. Amb aquests quatre nivells s'adquireix una competència correcta i suficient en català.

Al marge d'aquests quatre nivells s'imparteixen també els grups de conversa, complementaris als cursos de gramàtica per millorar l'expressió oral de les persones que encara en presenten algunes mancances, i, darrerament, el nivell D, un curs superior que ofereix coneixements sobre el català que ja no són necessaris per escriure'l, com la dialectologia o la història de la llengua.

Anteriorment comentàvem que en l'ensenyament del català s'ha produït una evolució important que està directament relacionada amb els canvis que també s'han produït en la societat catalana al llarg dels anys. Al marge de tenir molts més alumnes actualment que anys enrere, cosa que ens pot fer pensar que, ara, el català és considerat necessari ni que sigui per una qüestió laboral o simplement comunicativa, i això ja és un canvi, és important tenir en compte també quins són els nivells que més canvis han sofert i quina tipologia d'usuaris tenim.

Anys enrere, a Molins de Rei, els cursos s'impartien només en horari de tarda i estaven integrats bàsicament per persones interessades per la llengua i, en menor grau, per les que el necessitaven a la feina. Proporcionalment, era més gran el nombre d'alumnes en els nivells escrits que en els nivells orals, dels quals generalment només es podia fer el primer dels dos nivells.

Actualment, els cursos s'imparteixen en horari de matí, tarda i vespre per tal, evidentment, de recollir la demanda que arriba a les Oficines i Serveis. Aquí tenim la primera diferència. En segon lloc, la proporció entre alumnes matriculats als cursos escrits i als cursos orals s'ha igualat, i, fins i tot, en alguns casos s'ha decantat cap a la banda d'aquests segons. És evident que l'arribada de molta gent provinent d'origens diversos ha fet que s'incrementés espectacular-

ment el nombre de grups orals, ja que hi ha hagut poblacions on, per exemple, s'ha passat de tenir un sol grup a tenir-ne tres. A més a més, cal tenir en compte que també s'han organitzat cursos paral·lels a l'oferta inicial quan ha coincidit una arribada important de nous alumnes fora del calendari habitual de matriculació –el que anomenem “sessions d'acolliment”, per donar uns primers coneixements del català i Catalunya abans d'incorporar-se als cursos en funcionament– i que, en altres ocasions i a partir de les característiques dels alumnes, ha calgut impartir cursos encara més primaris que el Bàsic, als quals anomenem Inicials, perquè existia fins i tot un problema de comunicació entre l'alumnat i el professorat.

Però no solament ha augmentat la població novvinguda i, per tant, els cursos orals. Tant el nivell Intermedi com el de Suficiència compten amb molts més alumnes que abans i ara sí que, sobretot, per una demanda laboral, la mateixa que també està provocant l'aparició d'una petita, però abans inexistent, demanda del nivell D, el nivell superior.

Finalment, aquests últims anys s'ha posat en pràctica una activitat que obeeix també a un objectiu de formació, però amb una mica més d'ambició. Es tracta de les “parelles lingüístiques” o Voluntariat Lingüístic, una iniciativa que ajunta persones que ja parlen el català amb d'altres que no el dominen prou. Així, en uns horaris que la mateixa “parella” pacta, es practica la conversa en català, alhora que el catalanoparlant ofereix al seu company o companya nocions sobre el territori on conviuen tots dos. L'objectiu, doncs, va una mica més enllà del que es podria treballar als cursos i intenta fer possible una integració a través de la formació.

A Molins de Rei, per exemple, vam començar l'any 2003 amb nou parelles i en l'últim dels torns que s'han organitzat, el cinquè, es van ajuntar 63 persones de diverses procedències.

Si partim de la base que quan existeix una necessitat, generalment ens movem per satisfer-la, podríem concloure que els plantejaments del Consorci per a la Normalització Lingüística abasten, precisament, els dos extrems d'aquesta premissa: promou una normalitat en català i, alhora, formant a través de l'assessorament o dels cursos, dona les eines perquè aquesta normalitat sigui possible.

**Marta Espona**  
**Llicenciada en Filologia catalana i Tècnica**  
**del Servei Local de Català de Molins de Rei**

**Amb els anys, els avenços en informàtica, per exemple, i la mateixa formació dels joves que ja assisteixen a una escolaritat en català han fet que la informació que es dona des dels Serveis o Oficines de Català sigui cada cop més específica i apropiada a cada cas concret**



# L'ensenyament de les matemàtiques en l'àmbit de l'educació de persones adultes

Javier Díez-Palomar

**L**es matemàtiques són un àmbit de coneixement molt particular. Des del punt de vista de l'ensenyament, potser cap altre tema desperta actituds tan radicals i profundes com la matemàtica. Qui s'estima les matemàtiques, se les estima de veritat; mentre que qui les rebutja, realment no les pot ni enumar. En el camp de l'educació de persones adultes aquestes actituds i emocions sovint apareixen fins i tot amb una contundència més marcada. Les persones que treballem amb persones adultes a l'aula de matemàtiques sabem prou bé que la imatge social que arrosseguen les matemàtiques té un impacte clar i directe sobre les interaccions que es donen dintre de l'aula. Frases com ara "les matemàtiques són molt importants, però jo no serveixo", "a mi m'agraden molt les matemàtiques, però no puc amb elles", "són massa difícils", o "hauràs de tenir molta paciència amb mi", són discursos que trobarem quotidianament a l'aula de matemàtiques els primers dies de classe. La dimensió emocional és una part clau en aquest àmbit educatiu (McLeod, 1994, Evans, 1999, 2000). Són moltes les persones que senten i afirmen que no són capaces de fer / aprendre matemàtiques, tot i tenir tothom les mateixes capacitats per fer matemàtiques i aplicar-les de manera eficaç i eficient a les nostres vides.

D'altra banda, l'ensenyament de les matemàtiques també està plegat d'un bon ventall de representacions socials (Gorgorió i Planas, 2005) que giren en torn a allò que identifiquem (i definim) com a matemàtiques. En l'educació de persones adultes la idea que les matemàtiques són quelcom que implica fer molts càlculs està molt estesa (Plaza, González, Montero & Rubio, 2004). Aquesta identificació de les "matemàtiques" amb "càlculs" (és a dir, sumes, restes, divisions i multiplicacions) fa que les matemàtiques en sentit ampli que hi ha a la vida real restin invisibles (Niss, 1994) fins que se'n fa esment explícit. D'altra banda, un enfocament massa tancat o tradicional de la nostra tasca com a facilitadors del coneixement, porta de vegades, a ob-

viar (i per tant, oblidar) que les persones adultes són "pous de saviesa", en el sentit que són persones que han tingut tot un seguit de vivències i d'experiències que han modelat tant els seus coneixements com les seves maneres d'adquirir i desenvolupar aquests coneixements. Com diuen Plaza, González, Montero i Rubio (2004), no es pot ensenyar a les persones adultes la idea de invariabilitat del número en el temps i en l'espai com a una propietat de la definició matemàtica de "número", quan tothom, per experiència pròpia, sabem que els números no canvien ni amb el temps ni dependent d'allà on estiguem (és a dir, que el que entenem per "tres", per exemple, seguirà sent "tres" amb independència del moment o de la llengua que fem servir per referir-nos a aquesta idea de "3" com a concepte numèric concret). Per tant, intentar ensenyar això fent servir les regletes o, fins i tot, la teoria de conjunts, com abans es feia a les escoles, no és un mètode adequat per a treballar amb persones adultes. Si ensenyem conjunts de tres pilotes i demanem a la nostra classe que les persones participants omplin amb números les etiquetes buides que acompanyen els conjunts a un

quadern d'exercicis, segurament no aconseguirem ensenyar res que no sàpiguen ja, per experiència pròpia. En canvi, altres temes com ara el valor posicional del nostre sistema de numeració sí que són importants, donat que per exemple, l'algoritme que es fa servir a les escoles per fer sumes, implica el coneixement d'aquest valor posicional, que no és una cosa immediata en la nostra experiència amb el món de la vida quotidiana. La idea de "si la suma supera la desena, poso el darrer dígit sota la ratlla de suma i me'n porto el nombre de

desenes cap a la columna següent", que ens pot semblar molt obvi a tothom qui hem après a sumar a l'escola, no ho és per algú que ha après a sumar, posem per cas, descomponent mentalment els nombres per grups i fent-los més manejables per acabar d'ajuntar-los tots en el procés additiu.

El passat mes de setembre es va fer una conferència a

**Aquesta identificació de les "matemàtiques" amb "càlculs" (és a dir, sumes, restes, divisions i multiplicacions) fa que les matemàtiques en sentit ampli que hi ha a la vida real restin invisibles fins que se'n fa esment explícit**



Florència per tancar la feina que diverses persones i centres de recerca han desenvolupat en el marc del projecte europeu *EMMA European Network for Motivational Mathematics for Adults*. Diverses persones d'universitats d'arreu del món varem parlar i discutir sobre l'ensenyament de les matemàtiques a les persones adultes, tot fent esment d'aquestes situacions particulars que giren en torn a l'ensenyament d'aquest àmbit de coneixement en persones adultes. Un debat central va ser què vol dir matemàtiques, més concretament, quin és l'abast de la idea d'estar alfabetitzat en termes matemàtics.

Diana Coben, professora al King's College London, va parlar sobre aquest tema abundantment. A través de diverses definicions del que vol dir "numeracy", Coben destacà elements aïtals com el fet que alfabetització matemàtica implica competències i inclinacions a usar números i conceptes numèrics per resoldre problemes de la vida quotidiana; la capacitat de ser competent, tenir seguretat i sentir-se a gust en situacions on algú fa servir matemàtiques; l'habilitat per processar, interpretar i comunicar informació numèrica, quantitativa, espacial, estadística i inclús matemàtica, de formes que són apropiades per a una certa varietat de contextos, que han de permetre a les persones de cada cultura a participar plenament en les diverses activitats de la seva societat. Analitzant aquestes i altres contribucions, Coben finalment parlà de dos dominis pel que fa a l'alfabetització matemàtica: tot allò caracteritzat per la formalització i l'estandarització del currículum (basat en competències i en productes) i, per contrast, tot allò més informal i no-estandaritzat de les vides de les persones adultes que té relació amb les matemàtiques.

Gail FitzSimons, professora a la Monash University a Melbourne, va distingir clarament entre una forma "liberal / conservadora" [*old humanistic*] d'ensenyar les matemàtiques a l'educació de persones adultes, d'un enfocament que ella anomenà "behaviorista (tecnicista)", i finalment de la perspectiva "progressista de l'educació, centrada en l'estudiant". La gran diferència entre unes i altres és el paper que es dona al docent, així com el rol que juga l'estudiant i la concepció d'aprenentatge que hi ha al darrera. Així, des d'un punt de vista conservador, el mestre o la mestra són les persones legitimades per ostentar l'autoritat pedagògica dintre de l'aula, on les persones participants esdevenen estudiants que han d'entendre i aplicar correctament els ensenyaments del mestre. L'enfocament "behaviorista" també és similar, per bé que des d'aquest punt de vista la pràctica pedagògica es basa en la idea de

"principis científics d'aprenentatge": els/les mestres han de fer el seguiment per tal que tots els/les estudiants assolixin les fites marcades, mentre que les persones participants (estudiants) van progressant, d'una manera ordenada, d'un concepte al següent. Els enfocaments progressistes, basats en la idea de la persona participant com a centre de la pràctica pedagògica, entenen l'aprenentatge com a una activitat social on cal tenir en compte el context i on s'emfasitzen les idees de reflexió i d'acció. Aquí l'aprenentatge es veu com el resultat d'un creixement individual on els/les mestres esdevenen facilitadors/es de coneixement que guien a les persones participants en el seu procés d'aprenentatge.

Mieke van Groenestijn, de la Utrecht University of Professional Education, va parlar de com les persones adultes aprenen i fan matemàtiques d'una manera que realment els permet experimentar la utilitat que tenen en situacions de la vida quotidiana i d'aquesta manera donar-les-hi sentit, en el marc dels resultats del projecte *MIA Mathematics in Action*. Groenestijn va assenyalar les diferències entre aprendre d'una manera "escolar" a aprendre amb el suport de situacions de la vida real. Va destacar exemples de diferents països, com ara Dinamarca, on existeixen experiències d'aprenentatge de les matemàtiques en el lloc de treball,

o Netherlands, on apliquen la idea de l'aprenentatge basat en resolució de problemes, desenvolupada per l'Institut Freudenthal, a més de l'aprenentatge dialògic (Flecha, 2000) que es fa servir a Catalunya i l'Estat espanyol.

Hi varen haver altres aportacions al llarg dels dos dies que va durar la conferència, com l'enfocament de les famílies de la Ingwill M. Stedoy-Johansen, o l'explicació de l'estat de la qüestió a Itàlia, per Victoria Gallina. De tota manera, una altra idea important va ser l'esment que va fer Jeff Evans a la seva xerrada sobre la connexió entre matemàtiques i imaginari social a través de les

representacions culturals. Evans, de la Middlesex University de Londres, va presentar una recerca sobre l'anàlisi d'una sèrie d'anuncis comercials a diversos diaris anglesos. Va parlar de com, tot i la importància de les matemàtiques com a part fonamental en la formació de persones qualificades per a uns mercats de treball, cada vegada hi ha més necessitat de persones amb domini d'habilitats tècniques (matemàtiques i científiques). Els indicadors referents al nombre de matricules, fan palesa encara més la falta d'estudiants que es dediquin a aquestes àrees de coneixement. Fins i tot, Evans assenyala que, a molts països, socialment encara està ben vist proclamar obertament

**Si ensenyem conjunts de tres pilotes i demanem a la nostra classe que les persones participants omplin amb números les etiquetes buides que acompanyen els conjunts a un quadern d'exercicis, segurament no aconseguirem ensenyar res que no sàpiguen ja, per experiència pròpia**

la incompetència amb els números. Això ho connecta amb la part emotiva que gira en torn a la matemàtica i ho lliga a les experiències passades que hem tingut a l'escola, a més de recordar els treballs de Fennema & Sherman (1976) sobre la importància que tenen les nostres interaccions amb "els altres" (persones de referència per a nosaltres: parents, mestres, etc.), i les representacions culturals (Evans, Tsatsaroni & Staub, 2007). Tot això explica que moltes vegades les nostres emocions no siguin les més positives envers la matemàtica (ni el seu aprenentatge).

El projecte EMMA ha estat un espai de reflexió sobre l'educació matemàtica de persones adultes. Un espai on hem pogut continuar pensant què vol dir aprendre matemàtiques, quines matemàtiques, quines coses pràctiques cal saber i quines cal potenciar per a aconseguir que tothom tingui l'oportunitat de fer matemàtiques o triar-les com a opció específica d'aprenentatge. L'escletxa existent entre les "matemàtiques de la vida real" i les "matemàtiques acadèmiques" que ens ensenyen a l'escola és un element que sovint explica les dificultats, la por i les inseguretats que moltes persones afirmen tenir en front d'aquesta àrea de coneixement (Diez-Palomar, 2004). A més, un enfocament allunyat del que és la persona adulta com a persona que està aprenent provoca situacions de desencontre tant amb les matemàtiques com amb l'ensenyament. Un aprenentatge dialògic, contextualitzat, situat en una comunitat de pràctica, de reflexió conjunta i de creació d'espais de diàleg són algunes de les claus a tenir en compte per fer una classe de matemàtiques inclusiva en

la que totes les persones puguin superar qualsevol barreira sentida o viscuda envers la matemàtica i gaudir tothom del seu aprenentatge. Ensenyar matemàtiques, per algú que vulgui ensenyar-les i entri a una classe de persones adultes, hauria d'anar lligat directament a donar veu a les persones adultes mateixes, a prioritzar els aprenentatges instrumentals d'aquesta matèria a través d'interaccions basades en el diàleg, en situacions d'igualtat marcades per la validesa dels arguments i no en l'autoritat pedagògica fonamentada en una jerarquia de poder entre els diferents agents educatius. Ensenyar matemàtiques a una aula de persones adultes vol dir saber escoltar, saber compartir el propi coneixement, saber aprendre altres maneres de fer i resoldre problemes i treure, de totes aquestes experiències, el major profit possible per a tothom: una matemàtica plena de sentit i enriquida amb les aportacions de tothom. La reflexió explícita amb tots els agents involucrats a la pràctica pedagògica sobre tots els fets que donen lloc a barreres que dificulten (i fins i tot anul·len) l'aprenentatge de la matemàtica és una forma de superar aquestes formes d'(auto)exclusió.

**Javier Díez-Palomar**  
**Investigador postdoctoral "Juan de la Cierva". Departament de didàctica de la matemàtica i de les ciències experimentals. Universitat Autònoma de Barcelona**

**PAPERS**  
d'Educació de  
Persones Adultes

Número 54  
A g o s t  
2 0 0 7

**25**

## Referències

- Bourdieu, P. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laie.
- Diez-Palomar, J. (2004). *La enseñanza de matemáticas en la educación de personas adultas: Un modelo dialógico*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Barcelona, Barcelona.
- Evans, J. (1999). Building bridges: Reflections on the problem of transfer of learning in mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 39(1/3), 23-44.
- Evans, J. (2000). *Adults' mathematical thinking and emotions: A study of numerate practices*. London: Falmer Press.
- Evans, J., Tsatsaroni, A. & Staub, N. (2007). Images of Mathematics in Popular Culture / Adults' Lives: a Study of Advertisements in the UK Press, *Adults Learning Mathematics – an International Journal* (in press).
- Fennema, E., & Sherman, J. (1976). Fennema-Sherman Mathematics Attitudes Scales: Instrument Designed to Measure Attitudes Towards Mathematics, Toward the Learning of Mathematics by Females and Males. *Journal for Research in Mathematics Education*, 7, 324-326.
- Flecha, R. (2000). *Sharing Words. Theory and Practice of Dialogic Learning*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Gorgorió, N., Planas, N. (2005). Social representations as mediators of mathematics learning in multiethnic classrooms. *European Journal of Psychology of Education*, XX(1), 91-104.
- Niss, M. (1994). Mathematics in Society. In R. Biehler, R.W. Scholz, R. Sträber, B. Winkelmann (Eds.), *Didactics of mathematics as a scientific discipline* (pp. 367-378). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Plaza, P., González, M-J., Montero, B., & Rubio, C. (2004). *Matemáticas críticas y transformadoras en la educación de personas adultas*. Málaga: Ediciones Aljibe.

# Una proposta metodològica per al Graduat d'Educació Secundària per a persones adultes. Una experiència en procés

Lourdes Pérez

**E**l Graduat d'Educació Secundària i l'educació de persones adultes en general, han de capacitar per la participació social en una societat catalana canviant, per a l'assoliment d'importants fites laborals, mitjançant unes bases culturals i unes habilitats que les permetin ser ciutadanes plenes de la societat de la informació. Això demana, evidentment, una metodologia específica, basada en els aprenentatges previs, el diàleg, la solidaritat, una dimensió instrumental adequada i un sistema d'avaluació que permeti tant la valoració de l'aconseguit com l'impuls per aconseguir noves fites. Per això, des del curs passat, 2006-2007, a l'Escola de persones adultes de La Verneda-Sant Martí s'està duent a terme una experiència per tal de renovar la metodologia del GES, dins del marc dels projectes d'innovació que proposa el Departament d'Educació. L'objectiu és triple. Per una banda, adequar la metodologia a les possibilitats de la societat de la informació. Paral·lelament, es treballa en un nou model d'acreditació inicial que superi els inconvenients d'una excessiva academització de la "prova inicial". Finalment, es proposa una renovació de la metodologia de les classes del GES. Aquest projecte s'ha de desenvolupar en tres anys (fins el 2008-2009). Aquí exposarem de manera sintètica les idees fonamentals del projecte inicial i algunes valoracions del desenvolupat fins ara.

## 1. La societat de la informació i les seves possibilitats educatives

Totes i tots som conscients que els canvis socials i tecnològics tard o d'hora s'han de plasmar en canvis en la manera de fer, en la didàctica i en l'organització de les classes. Hi ha a moltes escoles experiències importants en aquest sentit. En aquesta proposta hi ha tres aspectes a treballar.

a) L'ús de les pissarres digitals i els ordinadors a l'aula. No solament es tracta de tenir una pissarra millor i més divertida, amb més possibilitats visuals sinó de facilitar l'ús constant de l'ordinador per part de tothom en les classes del dia a dia.

b) L'ús del campus virtual com a eina d'aprenentatge. El campus virtual (que ja tenen algunes escoles) permet ampliar els espais i temps d'aprenentatge de les persones adultes, ampliar els materials, connectar amb persones que no han pogut venir a classe per diverses raons, establir relacions i debats entre els membres del grup, distribuir les informacions, etc. No es tracta de fer "educació a distància" sinó d'integrar les possibilitats d'Internet i les TIC en general en les classes i els programes.

c) Un mòdul amb TIC per cada nivell. Es tracta de què, cada curs, a cadascun dels tres nivells al menys un dels mòduls es faci en base de les TIC, amb l'ús constant de la sala d'ordinadors (recerques a Internet, exercicis, etc.) i amb la presentació dels treballs com a PowerPoint o similars.

## 2. Proposta metodològica per al GES

- Flexibilitat en ritmes i formes d'aprenentatge, de forma que es valorin no solament les activitats directament de classe sinó que -seguint els models ECTS el sistema permeti més treball personal, en grup, no necessàriament presencial sempre, però tutoritzat convenientment, amb l'ajut de les TIC. Organitzar la "tercera hora" d'alguns mòduls per a treball personal, en grup, a través de les TIC.

- Increment del treball dedicat al desenvolupament d'habilitats comunicatives, de forma que el català, el castellà i l'anglès tinguin el temps necessari per a aconseguir bons aprenentatges. Augmentar els mòduls d'anglès.

- Increment del treball per a l'accés i manipulació de les TIC, de forma que totes les persones acabin coneixent i usant les TIC de forma habitual en els treballs de classe i puguin fer-les servir en la seva vida quotidiana.

- Globalització dels continguts de Ciència, Tecnologia i Societat. De forma tal que es puguin oferir mòduls interdisciplinaris.

## 3. Altres aspectes

Paral·lelament s'intensificarà la proposta de treball educatiu basada en l'aprenentatge dialògic -en especial a través de grups interactius. També s'elaboraran nous models d'avaluació inicial, basada en una entrevista i en l'acreditació de l'experiència, la visió de la valoració inicial com a punt de partida per a nous aprenentatges i no solament com a establiment de la situació actual, a més d'aprofundir en el sistema d'avaluació contínua i trimestral de les persones participants, del grup i de la tasca educativa en general.

En aquest projecte s'intenta també facilitar la concertació de la vida familiar i laboral amb l'estudi, així com enfortir les relacions amb l'entorn social, cultural, associatiu del barri i de la ciutat. En el projecte s'ha donat un relleu especial a la possibilitat de participació en la tasca de preparació, de gestió i de seguiment del projecte per part de les persones participants. En efecte, les persones adultes tenen consciència clara de les seves necessitats educatives i de com volem que els sigui facilitada aquesta formació. La seva veu ha de ser escoltada en tot aquest procés.

#### 4. Algunes primeres valoracions

Durant el curs 2006-2007 s'ha començat a implementar el procés en un mòdul en cada curs del GES. "Art i artistes", dins l'àmbit de les Ciències Socials i la Participació, al tercer curs, en els horaris de matí i nit, "Taules i gràfics", dins l'àmbit de les matemàtiques, al segon curs, en els horaris de matí i nit i "Llegir per...", dins l'àmbit de la Comunicació, al primer curs, en l'horari de tarda..

Al mateix temps, s'ha treballat més intensament tot el relacionat amb la societat de la informació. No s'ha tractat tant d'aprendre teòricament l'ús dels ordinadors com d'aplicar-lo a mòduls com ara "Viatjar per Catalunya", "La forja del nostre present", "La salut", etc. mitjançant recerques d'informació i dades a Internet, treballs a exposar a classe, exercicis aprofitables del ric cabal que hi a la xarxa, etc. Així mateix la possibilitat de disposar d'una pissarra digital interactiva ha fet que la participació a classe s'enriquís amb noves interaccions i amb nous recursos multimèdia a disposició de tothom.

Pel que fa al Campus Virtual, ha estat aprofitat per la gran

**Des del curs passat, 2006-2007, a l'Escola de persones adultes de La Verneda-Sant Martí s'està duent a terme una experiència per tal de renovar la metodologia del GES, dins del marc dels projectes d'innovació que proposa el Departament d'Educació**

majoria dels grups i mòduls com a font de recursos i eina de participació. Els aspectes tècnics que podien millorar-se s'estan posant al dia mitjançant una col·laboració amb la Universitat Pompeu Fabra en el Projecte *Apadis*.

Per al curs 2007-2008, s'han proposat algunes millores, com ara simplificar el full de seguiment personal trimestral, intensificar l'aprenentatge funcional de les TIC durant el primer trimestre de cada curs, explicar més bé i fer pràctiques totes les possibilitats que ofereix el campus i el sistema en general, en funció de cada grup i anar ampliant els mòduls que es fan amb aquest sistema al llarg del curs. Igualment, s'ha de mantenir la comissió de seguiment, mantenint-la en la seva composició, és a dir, el professorat responsable dels mòduls i persones participants.

**Lourdes Pérez**  
**Coordinadora de l'AFA**  
**la Verneda-Sant Martí**

**PAPERS**  
*d'Educació de*  
*Persones Adultes*

Número 54  
A g o s t  
2 0 0 7

**27**

# La meva experiència com a alumna nouvinguda: l'aprenentatge de llengües

**Val Santana**

**T**inc trenta-dos anys i fa un any que vaig arribar a Catalunya. Vaig decidir viatjar a Europa perquè volia ampliar els meus horitzons, no m'agrada tenir una ment limitada i també tenia ganes d'aprendre anglès. Llavors vaig deixar la meva feina que tenia des de feia set anys, ho vaig vendre tot i vaig anar a buscar l'aventura.

El primer país al que vaig anar va ser Espanya on sabia que hi vivia un "ex-novio" meu, ens vam tornar a enamorar i vam decidir que em quedaria aquí. A Catalunya també es parla català tal com ja m'havia donat a conèixer el meu company d'aquí. Així és que vaig començar a estudiar anglès, català i castellà simultàniament. A mi em sembla bé perquè crec que és molt important saber altres idiomes i conèixer més a fons altres cultures.

No vaig tenir problemes en fer les matrícules per als cursos, el primer que vaig aconseguir fou el català. El llibre però era una mica car però em van encantar els companys, la professora i el mètode d'ensenyament. Vaig prendre consciència que el català no era un "monstre de set caps, vaig pensar que seria més senzill comprendre'l que parlar-lo.

El segon a matricular-me fou l'anglès, la professora és italiana i encantadora també, els companys són catalans i una colombiana que ho va deixar. Hi ha una diferència molt gran en les edats dels companys i companyes i crec que no he estat molt ben acceptada pel grup; així és que amb el temps vaig perdre completament l'interès pel curs malgrat que vaig continuar fent-lo. Vaig intentar canviar de grup però no n'hi havia cap altre que fos del mateix nivell. Així

que vaig haver de romandre en el mateix.

Vaig tenir dificultats de trobar horaris que pogués combinar amb els altres cursos per al curs de castellà per la qual cosa vaig haver d'anar a un altre poble. Per dissort també he tingut la dificultat de trobar plaça lliure i em vaig haver d'apuntar a llista d'espera. La professora també és catalana i molt amable, els companys la majoria coneixen l'àrab, en-

cara que n'hi ha de romanesos, paquistanesos i russos. Tots ells són també molt amables però no hem mantingut amistat fora de les classes.

He tingut cert problema amb els idiomes català i castellà, perquè són molt similars al meu idioma –portuguès– i sempre em faig un "lio", confonc les paraules, començant algunes vegades una frase en castellà i en la mateixa frase poso paraules en portuguès i català.

Crec que potser per això estic trigant en parlar-los correctament.

L'aprenentatge de l'anglès va molt més lent però crec que me'n vaig sortint i que és vàlid. Després tinc intencions d'anar a viure a un país de parla anglosaxona per perfeccionar la llengua.

Aprendre idiomes per a mi és un concepte fonamental i poder comunicar-se amb persones de diferents països és com si estigués obrint portes i finestres per tot arreu on passes. És fantàstic.

**Val Santana**  
**Aprenent de llengües**

**Aprendre idiomes per a mi és un concepte fonamental i poder comunicar-se amb persones de diferents països és com si estigués obrint portes i finestres per tot arreu on passes. És fantàstic**

**PAPERS**  
d'Educació de  
Persones Adultes

Número 54  
A g o s 1  
2 0 0 7

**28**

**EXPERIÈNCIES**



## XXII Festa de Primavera 2007: "Per una educació per a tots i totes"

**S**ota el lema "Per una educació per a tots i totes" es va celebrar una primavera més la Festa anual de l'educació democràtica de persones adultes. Diumenge 10 de juny, el barri del Gornal de L'Hospitalet de Llobregat, va acollir tota mena d'actes lúdics i activitats organitzades per les entitats participants a la Festa. D'aquesta manera, des de les 11h del matí i fins les 18h de la tarda, unes 300 persones van participar, entre altres, en activitats, tallers i festa combinada amb la presentació de materials i informació d'educació de persones adultes i de les entitats i associacions participants. En els tallers de manualitats com el d'elaboració d'objectes a partir del reciclatge de bosses de plàstic o la preparació de bosses de decoració perfumades amb herbes aromàtiques de la Mediterrània les persones participants van poder posar en pràctica les seves habilitats manuals. Qui va voler va poder gaudir dels tallers de danses tradicionals i d'arreu com el de danses mahoris típiques de països del Pacífic Sud, el de la dansa del ventre, una de les danses orientals més antigues que combina elements

de l'Orient Mitjà i del Nord d'Àfrica. Va fer-se una ballada de sardanes, una demostració de sevillanes i de balls de saló. Durant el matí es va realitzar una Tertúlia Musical Diàlogica.

En el Manifest de la Festa de Primavera de 2007, es remarca la importància d'establir un model educatiu que inclogui les veus de totes les persones (tant de diferents cultures, països, religions, gènere com d'edat) i la necessitat d'espais de trobada per estrènyer els llaços entre centres educatius i altres associacions per, d'aquesta manera, estar preparats per donar respostes globals a les necessitats educatives de tothom.

Finalment la XXa Festa de Primavera, organitzada conjuntament entre l'AEPA i l'Associació Sòciocultural Lacho Baji Calí del barri del Gornal de L'Hospitalet, es va cloure amb el tradicional sorteig i un ball de carrer a càrrec de l'Orquestra Agua Marina.

**Comissió organitzadora AEPA-FACEPA**

## V Escuela de Verano de la Red de la Educación Democrática de Personas Adultas (REDA)

**E**ls passats dies 9 i 10 de juliol va tenir lloc la V Escola d'Estiu de l'educació democràtica de persones adultes a la Facultat d'Educació i Treball Social de la Universitat de Valladolid. Aquesta escola d'estiu anual és estatal i està organitzada per la REDA, la xarxa d'educació democràtica de persones adultes que aplega professionals i persones d'arreu de l'Estat espanyol.

Al llarg de dos dies vam poder aprofundir sobre quin és el paper que té i quin volem que tingui l'educació de persones adultes en la renovació pedagògica del sistema educatiu i els moviments que treballen per aquesta renovació. En format de taules rodones, tallers en grups i conferències vam poder escoltar representants vinguts de diferents àmbits i disciplines per reflexionar conjuntament sobre el present i futur de l'educació de persones adultes.

Entre d'altres vam comptar amb la presència de representants de moviments de pares i mares, de moviments socials com Amnistia Internacional o l'Associació d'immigrants dominicans de Valladolid, de moviments de renovació pedagògica com el col·lectiu Adarra, des del món acadèmic de diferents Universitats de l'Estat espanyol o d'entitats gitanes com l'associació Kale dor kayiko. Així mateix, i en el format de presentació d'experiències vam poder reflexionar al voltant de temes com les tecnologies de la informació i la comunicació, el finançament de les entitats i la participació en les convocatòries públiques, el treball de la història a partir de la recuperació de la memòria històrica en

l'educació de persones adultes o l'impuls de la participació en els centres d'EPA. Per finalitzar la cinquena escola d'estiu es va retre una homenatge a Paulo Freire coincidint amb el desè aniversari de la seva mort, repassant les aportacions que aquest pedagog ha fet a l'educació.

La V Escola d'estiu ha estat valorada molt positivament per la organització i en aquests moments s'estan redactant les conclusions de les jornades.

Com a conclusió principal de l'escola d'estiu podríem dir que al llarg d'aquest any es prioritzarà el treball adreçat a augmentar la presència de l'educació de persones adultes en tots els debats educatius i, de manera especial, en els espais de renovació pedagògica amb els que, tal i com es va veure al llarg dels dos dies, tenim moltes coses i reptes en comú. D'altra banda, també es va incidir en la necessitat de promoure i consolidar a nivell estatal una xarxa de contacte i coordinació per tal que totes aquelles persones vinculades a l'educació de persones adultes puguin intercanviar informació, bones pràctiques i treballar conjuntament. L'objectiu de la xarxa és seguir impulsant la REDA (red de educación democrática de personas adultas) perquè cada cop s'hi vinculin més professionals sensibles a la millora de l'educació de persones adultes des de la perspectiva social i democràtica i treballar conjuntament mitjançant la plataforma virtual a internet de la REDA.

**Comissió organitzadora de CONFAPPA**

## Escola d'Estiu de l'educació de persones adultes 2007

**U**n any més, s'ha celebrat l'Escola d'Estiu de l'Educació de Persones Adultes, organitzada per les diferents entitats i moviments renovació pedagògica de l'educació de persones adultes de Catalunya, entre els quals hi ha l'AEPA i la FACEPA. Durant la primera setmana del mes de juliol es van programar una vintena de cursos entre el matí i la tarda, així com diferents tallers i experiències. L'Escola d'Estiu es va celebrar a l'Escola de la Dona de Barcelona (Espai Francesca Bonnemaison).

L'AEPA, a més de formar part de la comissió organitzadora, també va impartir dos cursos. El primer, "Grups heterogenis com a mètode d'èxit en l'aprenentatge de l'EPA", va tractar sobre les pautes metodològiques per treballar amb grups heterogenis en educació de persones adultes, així com el donar a conèixer i compartir bones pràctiques, experiències d'èxit i innovadores en gestió democràtica i participació per a una educació de persones adultes de qualitat.

El segon curs, "Dinamització de grups de formació en Tecnologies de la Informació i la Comunicació", es va centrar en el nou model d'aprenentatge en les Tecnologies de la Informació i la Comunicació, basat en l'alfabetització mediàtica democràtica i la repercussió que aquest model està tenint en diferents espais de formació.

Per la seva banda, FACEPA també va organitzar dues sessions d'experiències, dimecres 4 al matí, en les qual va exposar, la pràctica de les Tertúlies literàries i musicals dialògiques i les Conclusions del VIII Congrés de Persones Participants en Alfabetització i II Internacional.

Finalment, també cal comentar la realització de dues sessions plenàries. La primera com a acte inaugural, va ser una conferència que es va centrar en l'eix de treball d'aquesta edició: "Veus diferents, espais compartits". La segona, per cloure l'Escola, va ser una taula rodona que portava per títol: "Un marc social i normatiu per a l'educació de persones adultes", on es va debatre sobre el futur de l'educació de persones adultes. Una persona participant de FACEPA va ser present en aquesta taula rodona on va exposar les principals propostes de FACEPA per a una educació de persones adultes democràtica i transformadora.

En total, al voltant d'unes 300 persones van participar en l'edició d'enguany de l'Escola d'Estiu, entre persones participants, educadors i educadores i altres persones vinculades en l'àmbit de l'educació de persones adultes. L'Escola d'Estiu ha rebut el suport del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya i de la Diputació de Barcelona.

## Què és el Projecte Educatiu de la ciutat de Barcelona

**E**l PEC (Projecte Educatiu de la ciutat de Barcelona) és el projecte estratègic d'educació de Barcelona que es construeix de baix a dalt, com a pont entre les administracions educatives i la societat civil, perquè l'educació sigui una responsabilitat compartida i cada agent social esdevingui un agent educatiu.

La nova fase del PEC, és el PEC B III 2008-2011, que es troba en procés de construcció. El Plenari de març de 2007 va presentar la declaració El compromís ciutadà per una educació al servei de la cohesió social on es definien els cinc objectius que orienten el projecte en aquesta nova etapa. Les entitats ciutadanes que s'incorporen a la xarxa educativa de la ciutat assumeixen com a propis aquests objectius:

- L'escola no està sola educant, la qual cosa suposa desenvolupar projectes integrals d'educació en xarxa que incloguin les famílies, les escoles, les entitats culturals, les associacions i les empreses educatives, el món del treball i els MMCC.

- Construir la xarxa educativa de la ciutat, articulant projectes educatius de proximitat amb un gran projecte col·lectiu que comparteixi tota la ciutat.

- L'educació dels infants i joves és una responsabilitat compartida, és a dir contribuir a millorar l'èxit escolar i la igualtat d'oportunitats per a tothom.

- Barcelona és i vol ser en el futur un gresol cultural, augmentat la capacitat de les institucions educatives formals i no formals per educar en la diversitat.

- Els valors democràtics són la base de la convivència, per aquesta raó, cal continuar educant per a la ciutadania inclusiva i solidària.

Del setembre de 2007 al febrer 2008 es desenvolupa una nova etapa d'aquests procés de construcció col·lectiva. Per això es pot participar als Grups de treball preparatoris perquè a les VIII Jornades del PEC es defineixin els aspectes de contingut, estructura i funcionament del PEC en els propers anys i, a partir d'aquí, es puguin establir els projectes estratègics que conformaran el Pla d'acció 2008-2011, que serà formalment aprovat pel Plenari del febrer.

Per participar-hi, cal incorporar-se a la xarxa educativa de la ciutat 2008-2011.

Per a incorporar-vos a la xarxa educativa del PEC:  
[http://congres.manners.es/congres\\_pecB/incorporacioEntitats.php](http://congres.manners.es/congres_pecB/incorporacioEntitats.php)

El calendari és el següent:

Grups de treball preparatoris (GTP): 25/26 de setembre, 9/10 d'octubre i 6/7 de novembre.

Jornades del PEC B: 26 i 17 de novembre 07 (Lloc Facultat de Filosofia, Geografia i Història de la UB al carrer Montalegre,6).

Plenari del PEC B: 20 febrer 2008

[www.bcn.cat/educacio/pec](http://www.bcn.cat/educacio/pec)

**Núria Valls**  
**Educadora de persones adultes**

**Ramón Flecha, Jesús Gómez, Lúdia Puigvert. (2001),  
*Teoría Sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.**

**RECENSIÓ**

**R**ellegir *Teoría Sociológica Contemporánea* uns quants anys després de la seva primera edició permet valorar més adequadament un llibre que, de primeres, pot semblar sorprenent. En efecte, només obrir-lo i fullejar-lo notem que no és el típic manual d'història de la sociologia compost d'un enfilall de resums d'autors i escoles més o menys ordenats cronològicament, amb més o menys erudició i gràcia. Evidentment, els autors hi són, però l'objectiu no és només presentar-los, sinó, sobretot que qui ho llegeixi n'entengui les idees fonamentals, que ho relacioni amb el temps en què van sorgir —per això es destaca el context en què neixen les teories— i que entengui l'aplicació i les conseqüències de les teories en la vida de cada dia d'avui. Els debats en forma de diàleg que, a través de situacions actuals, proposen els punts de vista de cada autor són especialment útils, interessants i originals. Aquesta estructura (context, corrents i autors, debats) es va repetint al llarg dels capítols. Hi ha també breus però incisius comentaris de les obres més importants de cada autor.

Si aquesta és l'estructura micro, l'estructura general es triple: un capítol dedicat a Sistemes (funcionalisme, estructuralisme...), un altre als Subjectes (fenomenologia, interaccionisme, etnometodologia), per acabar amb un capítol sobre Subjectes i sistemes. Aquest darrer capítol inicialment no segueix tant l'ordre històric sinó que ofereix més elaboració d'idees pròpies o, en tot cas, una visió general de la societat de la informació que sistematitza múltiples influències que al llarg del capítol es van desenvolupant. Castells, Giddens, Beck, Elster i especialment Habermas —de qui fan una mena de guia de lectura de la Teoria de l'Acció Comunicativa— hi són presentats detalladament. El capítol conclou amb una anàlisi i proposta de gir dialògic de les ciències socials que hauria d'acompanyar el gir dialògic

de la mateixa societat. D'aquesta manera es fa una revisió a corrents i autors fonamentals de la sociologia des dels anys cinquanta del segle XX fins l'actualitat, sense oblidar fer referències a Max Weber i a d'altres clàssics de la sociologia.

Ara bé, aquest llibre és alguna cosa més. De primer pel to. L'autora i els autors no defugen prendre partit, valorar les teories en funció de les seves potencialitats per millorar les condicions de vida de les persones. En aquests punts són ben clars i contundents a l'hora de jutjar certes implicacions d'alguns estructuralistes, per exemple, i d'ometre noms de pseudocientífics socials més o menys en boga, però això no els impedeix veure les aportacions dels grans corrents sociològics, fins i tot distants dels seus punts de vista, com és el cas de Parsons, per exemple. Els debats plantejats són ben útils per aprofundir en les matisacions i les aportacions de tots els corrents i per entendre millor els punts de vista dels autors històrics.

Hi ha també, en aquest llibre, i per sobre de tot, un intent d'aproximar la sociologia a un públic ampli i de reivindicar la teoria sociològica fonamentada. La brevetat del text pot semblar un llibre fet amb poca cosa. Tot el contrari. Es diria que Flecha, Gómez—el recordat Pato— i Puigvert van ser capaços de sintetitzar moltes idees fonamentals, de plantejar-les sistemàticament i d'impulsar amb aquest llibre la lectura dels textos originals des de la passió per la sociologia. Per aquells que ens dediquem a l'educació —encara que no és un llibre de sociologia de l'educació— ens pot ajudar a entendre millor la realitat —i els seus analistes— i potser també ens animarà a llegir textos fonamentals de teoria sociològica. No seria poc fruit.

**F. M.**

# P A P E R S

Número 54

Agost 2007

AQUESTA REVISTA ES PUBLICA  
Q U A D R I M E S T R A L M E N T