

# PAPERS

*d'Educació de Persones Adultes*

# 55

## Un nou concepte d'adultesa

### EDITORIAL

#### TEMES A DEBAT

Una nova llei d'educació? (Miquel Fort)

Adultesa i aprenentatge en temps de transicions

(Montserrat Fisas)

Educació democràtica de persones adultes: en contra de l'edisme

(Maria Padrós)

La Intel·ligència Cultural (Ramon Flecha)

Les àvies i els avis eduquen (Núria Valls)

L'orientació en l'educació de persones adultes

(Ivet Gall Segarra)

L'alumnat no tradicional a la Universitat. Projecte PRILHE

(Oriol Ríos)

#### EXPERIÈNCIES

Associació *Hartu-emanak*, compartint experiències per a un envelliment actiu (Ismael Arnaiz)

APADIS, la inclusió igualitària de les veus en la Interacció Persona-Ordinador (Laura López i Cristina Pulido)

Una experiència de formació: les persones adultes a la universitat, un alumnat no tradicional. Entrevista a Isabel Pujol.

(Montse Fisas)

Cursos: Forma't en TIC (FACEPA)

#### CRÒNIQUES

X Trobada d'estudiants gitanes a Catalunya.

(Associació gitana de dones *Drom Kotar Mestipen*)

#### CONVOCATÒRIES

9è. Congrés de Persones Participants en Alfabetització i 3r. Internacional a Badajoz (CONFAPEA)

#### RECENSIO

*La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*, d'Enrique Javier Díez (FM)

**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 Un nou concepte d'adultesa

## TEMES A DEBAT

- 5 Una nova llei d'educació? (Miquel Fort)
- 7 Adultesa i aprenentatge en temps de transicions (Montserrat Fisas)
- 12 Educació democràtica de persones adultes: en contra de l'edisme (Maria Padrós)
- 14 La Intel·ligència Cultural (Ramon Flecha)
- 16 Les àvies i els avis eduquen (Núria Valls)
- 18 L'orientació en l'educació de persones adultes (Ivet Gall Segarra)
- 20 L'alumnat no tradicional a la Universitat. Projecte PRILHE (Oriol Ríos)

## EXPERIÈNCIES

- 22 Associació *Hartu-emanak*, compartint experiències per a un envelliment actiu (Ismael Arnaiz)
- 23 APADIS, la inclusió igualitària de les veus en la Interacció Persona-Ordinador (Laura López i Cristina Pulido)
- 25 Una experiència de formació: les persones adultes a la universitat, un alumnat no tradicional. Entrevista a Isabel Pujol (Montse Fisas)
- 28 Cursos: Forma't en TIC (FACEPA)

## CRÒNIQUES

- 29 X Trobada d'estudiants gitanes a Catalunya.  
(Associació gitana de dones *Drom Kotar Mestipen*)

## CONVOCATÒRIES

- 30 9è. Congrés de Persones Participants en Alfabetització i 3r. Internacional a Badajoz (CONFAPEA)

## RECENSIÓ

- 31 *La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*, d'Enrique Javier Díez (FM)

# Un nou concepte d'adultesa

**D**avant els canvis de la societat de la informació es plantegen noves necessitats per a les persones adultes i per a la seva educació permanent. Aquestes necessitats que molts cops es tradueixen en demandes explícites de formació per part de les persones però no sempre exigeix un canvi de mirada a l'educació. Una educació que vagi més enllà de l'escola i l'educació obligatòria però també que contempli de manera oberta i global una educació permanent per a totes les persones més enllà de les exigències de formació i qualitat que el mercat laboral i la competitivitat europea planteja de manera immediata. És obvi que aquesta nova mirada a l'educació ha de superar limitacions polítiques i legals i ha de plantejar-se el repte treballar per una nova cultura de l'educació permanent al llarg de tota la vida per a les persones, primer com a ciutadanes que viuen i participen en una societat democràtica i també com a persones treballadores que participen en i del creixement econòmic, cultural i social d'aquesta.

El repte de l'educació permanent doncs no pot deixar de banda cap dels sectors o col·lectius que conformen l'adultesa tant des de la perspectiva social, laboral, cultural o d'edat. Totes les persones com a ciutadanes que tenen drets i deures en la societat democràtica en la que participen i han de poder optar al dret a una educació sense barreres. Això implica una mirada oberta de l'educació permanent i de persones adultes que vagi més enllà de la compensació dels dèficits de formació bàsica, de la requalificació professional. Pel que fa a la formació cultural i artística és necessari contemplar de manera seriosa (i en alguns casos incorporar de nou) una educació permanent per a la ciutadania i la participació social. Aquesta mirada a una educació permanent que contempli de manera integrada a ciutadans i ciutadanes com a persones que a més de treballar, viuen i participen en un espai social, cultural i polític canviant en formes i referents, és més que necessària per a una veritable cohesió social. Està clar doncs que si les necessitats de formació canvien per al món laboral també ho fan per a la ciutadania. Una i altra, totes dues, han de ser objecte d'atenció de l'educació permanent i més ara que les exigències de convergència econòmica de la

Unió europea demanda de les persones competències, habilitats i qualificació amb valor afegit (entesa també com a capacitat de requalificació constant) per a un treball especialitzat competitiu a escala mundial dins l'economia global.

En aquest context és molt important contemplar l'educació de persones adultes globalment i incloure-hi de manera seriosa l'orientació adreçada a la formació permanent i no limitada a la requalificació i inserció laboral sinó també considerada des de la inclusió de totes les persones en una ciutadania activa. Aquest és un nou repte de l'educació permanent i s'ha de realitzar de manera coordinada amb tots els agents implicats (no només econòmics i socials des de la perspectiva laboral) sinó també ciutadana.

En aquest número s'aborda un dels temes que cal contemplar en una educació permanent des d'una perspectiva àmplia i completa d'aquesta: l'adultesa i l'aprenentatge de cadascun dels col·lectius adults, l'orientació i les noves necessitats de les persones adultes.

A Catalunya el projecte de llei per a l'educació no hauria de limitar-se doncs noves a propostes de gestió dels centres i escoles de Catalunya, hauria de plantejar-se des d'una perspectiva àmplia i global d'educació permanent al llarg de tota la vida per a un país. En ella, com no, hi ha de ser la regularització de la gestió de centres i escoles de Catalunya però no només d'aquests. Concretament, pel que fa al projecte de llei si bé algunes de les propostes que apunta són necessàries per adequar la gestió dels centres a les exigències dels nous temps, cal atendre a una administració d'aquesta gestió conciliadora amb l'existent que premii les bones pràctiques i bons resultats obtinguts fins ara i que, en tot cas, reguli allò que necessita millorar. No podem deixar d'esmentar la necessitat que aquesta nova llei contempli l'educació de persones adultes des de la perspectiva àmplia que hem esmentat i superi les limitacions escolaritzants i compensatòries de les que ha estat presonera durant tants anys a casa nostra.

## PAPERS

*d'Educació de  
Persones Adultes*

Número 55  
Desembre  
2007

4

# Una nova Llei d'Educació?

Miquel Fort

**E**l Departament d'Educació ha fet públic el Document "Bases per a la Llei d'Educació de Catalunya". És aviat encara per fer una valoració del que només són orientacions generals que després es concretaran en un articulat legislatiu. Hi ha però algunes consideracions a fer, des del punt de vista de l'educació permanent i l'educació de persones adultes que, sigui dit de passada, hi són esmentades lleument, al penúltim punt de l'última pàgina, quelcom que potser s'acorda amb la dissolució de l'educació permanent en el nou organigrama del Departament. En tot cas, cal reconèixer, al document, la claredat de les intencions: ser un instrument de la reforma educativa, que la faci possible a través dels canvis en els centres, especialment (pàg. 7 i 10)<sup>1</sup>, canvis de naturalesa estructural més que pedagògica (pàg. 10), encara que no es pot dubtar que hi ha un lligam ben estret entre organització i pràctica educativa.

Amb seny, el departament no vol canviar una altra vegada el sistema educatiu. Això no vol dir que no hi faci petits canvis, qui sap si per afrontar el suposat clima d'alarma social i restablir una part del prestigi social fa temps perdut. Potser tots plegats hem oblidat que, en la societat del risc, els prestigis no provenen de la classe ni de l'estament professional sinó especialment del treball personal i col·lectiu fet a través de les accions concretes a cada escola i a cada institut. I això no treu que cada persona, cada treballadora i treballador de l'ensenyament, mereixi tot el respecte per la seva feina i els instruments necessaris per fer-la dignament. Però tornem al document, procurant no esbiaixar la mirada en creure que l'educació de persones adultes és el centre del món educatiu....

## Les bases de la Llei

Diguem d'entrada que el conjunt de les bases de la Llei "sonen bé", en general. Aquí comentarem alguns aspectes generals. Quan les coses es concretin es podrà analitzar tot el projecte amb més detall. Parlar de la formació integral, la capacitat cultural, tècnica i científica, l'habilitació per l'aprenentatge permanent, la cultura de

l'avaluació, el reconeixement del mèrit, el compromís de les famílies, etc. (base 1) és interessant i raonable.

Pel que fa a la segona base (definició, abast i gestió del servei públic educatiu) ha cridat l'atenció l'obertura del concepte de centre públic a aquells centres que puguin ser gestionats per "entitats cooperatives i sense ànim de lucre o equips de professionals". Aquesta "gestió indirecta" de centres públics ens sembla un camí interessant per moltes experiències que potser es volen constituir d'una altra manera. Certament caldria aprendre de l'experiència passada (de les escoles del CEPEC, que el mateix document esmenta, per exemple) per evitar els errors que s'hi hagin pogut cometre, però és interessant que l'administració impulsi un nou concepte de "públic" que no es limita a allò que és gestionat per l'administració directament. És una via que algunes escoles de persones adultes podrien explorar.

Quant a la gestió dels centres (base 4), el foment de l'autonomia i la responsabilitat dels centres és el que marca la línia del document. S'esmenta també una "carta

de convivència educativa", la direcció amb més capacitat de prendre decisions, la participació de les famílies i l'alumnat (de les persones adultes, suposem, en el nostre cas). Però el que més ha cridat l'atenció ha estat la possibilitat dels centres de definir els "perfils del professorat", per tal que "els professors s'adaptin i s'identifiquin amb el projecte educatiu, es puguin consolidar plantilles de professorat que assumeixin el lideratge col·lectiu del projecte i n'assegurin així la continuïtat". Això

xoca bastant amb els usos i costums establerts fins ara en la gestió del personal docent. Però també és cert que alguns projectes educatius interessants s'han vist entrebancats pels canvis continus de professorat. Hom diria que els resultats educatius són allò que cal afavorir també en la gestió del personal, i la cohesió dels equips n'és un factor primordial. Que s'eliminin obstacles burocràtics a la innovació i es vetlli pel rigor dels centres que apliquen projectes innovadors (base 8) reafirma aquesta mateixa línia de treball.

**En la societat del risc,  
els prestigis no provenen  
de la classe ni de  
l'estament professional  
sinó especialment del  
treball personal i  
col·lectiu fet a través de  
les accions concretes a  
cada escola i a cada  
institut**

En parlar de la professió docent (base 5), s'insisteix en noves definicions de perfils per a la provisió de llocs de treball i en la possibilitat d'actuació de nous tipus de professionals. Potser serà un canvi difícil, però ens sembla que l'orientació general és positiva, igual que ho és la proposta d'establir sistemes d'avaluació dels projectes, dels centres i del professorat que es fa a la base 6. En tot cas, a través de la llei o dels canvis en les carreeres universitàries, caldria que s'aconegués d'una vegada una formació específica per al professorat d'educació permanent de persones adultes.

La base 9 tracta dels ensenyaments postobligatoris. És evident que el nostre país necessita que moltes més persones tinguin una formació molt més àmplia que l'educació secundària obligatòria. "Afavorir la flexibilitat (modularitat i flexibilització d'aprenentatges) i les interconnexions que evitin la repetició d'aprenentatges ja fets" és una bona orientació. En tot cas, el batxillerat, la formació professional i la resta d'ensenyaments postobligatoris hauran de rebre a la llei alguna cosa més que la simple enumeració.

Pel que fa a l'educació de persones adultes, el debat es podria establir sobre la necessitat d'incloure-la en el mateix sac que la resta de tipus de centres o dedicar-li –com es va intentar en l'anterior legislatura– una llei específica. Tot fa pensar que no serà aquest darrer cas el que finalment passi. El que sí que caldrà és treballar per tal que no acabi –com està semblant fins ara– confosa en el maremàgnum general del sistema educatiu.

"Pensar en el futur és pensar en els nostres infants i adolescents..." es diu (pàg. 1). Des del punt de vista es-

colar, dels ensenyaments obligatoris, pot ser així, des del punt de vista de l'educació a Catalunya, no ho és tant. No es pot deixar l'educació permanent (i tota la literatura científica, la documentació europea, la UNESCO i tota la resta) i el que vol dir, o al menys el que podria significar per a la majoria de la població, en l'oblit més clamorós. Una quarta part de la població (el 25 per cent de l'actual

població "que no es gradua en ESO" (i les seves famílies ben possiblement) no arriba als mínims exigits, cosa que potser té alguna relació amb el 20% de la població que està per sota la línia de la pobresa a Catalunya. Caldria que els proposéssim algun present: tenir en compte també que educació permanent és quelcom més que arribar tothom als mínims socialment exigits, que la compensació dels ensenyaments obligatoris.

En definitiva, les bases que s'han fet públiques obren una sèrie de portes per a la millora del servei

públic educatiu en general, encara que pel que fa a l'educació permanent les coses no estiguin gaire clares. El tema, però, està començant. Del debat social i del debat parlamentari depèn que la llei final confirmi els valors positius de la proposta.

*Miquel Fort  
Eduador de Persones Adultes*

#### **NOTA**

1. Les pàgines esmentades i la resta de cites fan referència la document de Departament d'Educació [http://www.gencat.net/educacio/llei\\_educacio/pdf/Llei\\_edu.pdf](http://www.gencat.net/educacio/llei_educacio/pdf/Llei_edu.pdf)

**És interessant que l'administració impulsi un nou concepte de "públic" que no es limita a allò que és gestionat per l'administració directament. És una via que algunes escoles de persones adultes podrien explorar**

# Adultesa i aprenentatge en temps de transicions

Montserrat Fisas

**E**s considera que l'edat adulta es defineix com un procés de maduració i evolució personal en termes de rols socials que les persones desenvolupen en funció de l'edat, les característiques i les relacions que es produeixen en el context on viu. En l'actual societat de la informació és necessari fer una revisió de les teories que expliquen l'aprenentatge i del procés de desenvolupament en l'adultesa. Un procés mitjançant el qual, la persona, en un esforç de superació permanent, desenvolupa i es compromet en la millora en totes les seves dimensions: humana, social i laboral.

En aquest sentit, s'ha acordat en considerar que l'adultesa constitueix un període molt extens dins el cicle vital caracteritzat en base a una sèrie de canvis bio-psico-socials. Es divideixen en tres "etapes psicossocials" (Erikson, 1981): primera adultesa (dels 18 als 30/40 anys), adultesa mitjana (dels 30/40 als 45/65 anys) i adultesa tardana (dels 45/65 anys en endavant). Emperò convindria interpretar de manera menys rígida les teories que posen de relleu aquests períodes o etapes perquè, malgrat serveixen per entendre el desenvolupament en l'adultesa, el concepte d'etapes sol enfosquir els aspectes més estables de la personalitat durant l'adultesa (Havighurst, Erikson, Levinson, etc.).

Els canvis doncs vénen conformats per la societat i cultura en la que es desenvolupa la persona i aquest influeix en les seves actituds i interessos. Per exemple la importància que es dona a la joventut en front a la maduresa fa que moltes persones pensin que a determinada edat "tot estat fet" però d'altres, al contrari. Es produeix una manca de confiança en les pròpies capacitats, fet que porta a la inseguretats i la desmotivació com a conseqüència d'un replegament defensiu. També un factor que es considerava "inevitable" era la "resistència al canvi" de la persona adulta, doncs es pensava que encara tenia un origen biològic i que, en realitat, pot ser una actitud de temor per no saber com adaptar-se al nou, com assumir les conseqüències d'actuar de diferent manera, com encaixar la pèrdua de coneixement o control sobre les noves competències exigides o com, en definitiva, adaptar-se a la nova societat del risc.

## Les etapes vitals i els canvis

La primera adultesa caracteritzada per la joventut, ve a ser quan la persona jove troba una feina i inicia l'assumpció dels seus rols familiars: creació de la família, fills, etc. Es tracta d'una etapa d'importants canvis socials i de desenvolupament personals que afecten a la vida professional i familiar. Tradicionalment aquests canvis es resumirien en l'apropiació d'aquells rols requerits per l'execució d'una sèrie de tasques com l'elecció de company/a, inici d'una ocupació i l'assumpció de responsabilitats que la seva exe-

cució comporta, aprenentatge de la convivència en parella, paternitat o maternitat i cura dels fills/es, organització de la llar, adquisició de responsabilitats cíviques i localització d'un grup de pertinença, entre d'altres.

Però actualment, com que estem assistint a un *temps de transicions*<sup>1</sup>, la caracterització i assumpció dels rols socials de la joventut, també varia ja que, a diferència de la pubertat, respon a factors culturals i socials, no pas biològics. Per exemple, degut a diferents motius com les limitacions econòmiques o la necessitat de major formació, molts i moltes joves romanen en el domicili familiar més enllà dels 20 i 25 anys, fet que implica que alguns d'ells i elles encara conservin característiques adolescents. Una part important no assumeixen completament una feina fins passats els 25 anys i l'edat de la maternitat o la paternitat d'aquelles persones que en fan l'opció ja no és només en la primera adultesa sinó que es trasllada més enllà en funció de les circumstàncies, del model de maternitat o de família elegida.

L'*adultesa* pròpiament dita (o adultesa mitjana) s'ha definit com un període propens a fer vista enrere, un cert balanç i veure que se n'ha fet dels somnis, il·lusions i projectes anteriors. Una època en la que s'adverteix un cert declivi físic i en el que la satisfacció per la vida que hom porta pot arribar als nivells més baixos. Alhora també pot ser una etapa de gran productivitat en esferes com la intel·lectual i artística i pot ser el període en què s'assoleixi una plena autorrealització.

En aquesta etapa algunes característiques físiques condueixen a modificacions en la cognició i percepció (creixement de la memòria semàntica mentre retrocedeix l'episòdica, pèrdua de visió progressiva i canvis biològics i hormonals que afecten l'estat d'ànim). També s'ha determinat que és quan es produeixen canvis en l'ordre psicossocial que inclouen el climateri, les variacions de les demandes de fills i filles o de les exigències laborals. Però en el context actual, les exigències laborals poden desembocar en l'atur, els canvis socials o personals en demanda de formació o en un sobreforç per mantenir-se en la feina o en diferents ocupacions dins del mercat laboral. Des d'aquesta perspectiva els canvis en el treball i les formes de comunicació al voltant de les TIC i els nous models d'agrupació o família fa que aquest període de l'adultesa sigui viscut de manera crítica per a moltes persones, a diferència del que havia estat anys enrere. La incertesa (Beck) que viuen les persones adultes en aquest període és major i el risc social al que es veuen abocades les obliga a buscar noves fórmules per a superar el que Erikson anomena "estancament" i poder desenvolupar-se cap a noves i variades formes de "generativitat". On la generativitat implica donar el més autèntic, el que és propi de cadascú, allò que ha passat per la pròpia experiència i es

**PAPERS**  
d'Educació de  
Persones Adultes

Número 55  
Desembre  
2007

7

manifesta en els fills (si n'hi ha), les relacions amb els altres i les possibilitats de treball.

Aquesta etapa que podria ser la de balanç personal, reajustament d'expectatives i somnis pot ser també d'ajustament al canvi, de vegades viscut a contrapeu, tenint en compte el context. Pot sorgir el dolor pel no realitzat, una preocupació per la necessitat de sentir-se jove, etc, el que pot portar a algunes persones a la "crisi de la meitat de la vida". Però més aviat depèn del model de vida triat per la persona i de la seva capacitat de desenvolupament personal i de les relacions d'aquesta tria perquè sentir-se o no jove no està tant en funció de l'edat sinó en com aquesta persona entén el món i de la seva disponibilitat mateixa de participar-hi (Freire, 1997).

L'*adultesa tardana*, o darrer període abans de la senectut és definit com aquell en què la persona experimenta el declinar del propi cos i el pas a l'estatus de "vell/a". Actualment aquesta etapa aniria des del retirament de la vida productiva, la jubilació (60-65 anys) fins als, aproximadament, 80 anys. Erikson caracteritza aquesta etapa per la seguretat i l'amor postnarcicista del jo, l'acceptació del propi cicle vital com quelcom irrenunciable i insubstituïble i per la lluita entre la integritat emocional del propi jo en front a la desesperació. La saviesa i el lliurament de funcions serien dues de les característiques positives d'aquesta etapa, a la que tradicionalment se li han atribuït l'adequació al declivi físic, a la jubilació i reducció d'ingressos, a la mort d'un cònjuge, l'establiment d'una afiliació explícita al propi grup d'edat i a l'adopció de nous rols. Aquests nous rols de vegades trastocquen les expectatives de tranquil·litat i retirament de la tercera edat i obliga a molts avis a reiniciar la tasca d'educació i cura dels néts durant la setmana o la de formar-se en TIC per a poder continuar seguir sent autònoms o superar la dependència dels fills. D'una banda són persones jubilades però de l'altra, són persones vital i socialment actives.

Però més enllà de les diferents etapes de l'adultesa (temprana, mitjana i tardana) les persones adultes ja no són com dècades enrere degut, entre d'altres, als canvis culturals en els rols home-dona, en les formes de família, criança o no dels fills, la seva relació amb altres persones adultes (bé per grups etaris o intergeneracional) però també degut als canvis exigits a la institució educativa i la seva relació amb les demés institucions socials i comunitàries.

Labouvie-Vief (1992) destaca el compromís i la responsabilitat com a tret distintiu de la maduresa cognoscitiva de la persona adulta<sup>2</sup>. D'altra banda Schaie (2006) considera que el tret distintiu del pensament adult és la forma flexible en que s'utilitzen les capacitats cognoscitives que ja es posse-

eixen i el divideix en quatre etapes que van des del període de realització, el de responsabilitat social, el de responsabilitat executiva i el de la vellesa com a etapa d'integració.

## Aprentatge i relació educativa

La manera com les persones reben, emmagatzemem, recuperem, transformem i transmetem la informació conforma el seu procés cognitiu. L'aprenentatge en l'adultesa és un procés actiu en el que les persones adquireixen o reformulen conceptes, valors, habilitats i competències basant-se en coneixement anterior o actual en relació amb les altres persones i el seu entorn. El que s'aprèn depèn de l'experiència prèvia en el sentit que res pot ser comprès o après manera aïllada al coneixement previ que té el subjecte. La importància del coneixement previ i l'experiència en l'aprenentatge de nous materials en l'edat adulta pot explicar algun dels seus augments cognoscitius (Salthouse, 1988). L'experiència d'aprenentatge inclou tant aquella programada -formació o orientació- com l'experiència de vida quotidiana -casament, separació, activitats de feina-atur, jubilació, etc-. Aprendre i la capacitat per a l'aprenentatge depèn doncs dels múltiples factors que intervenen en el desenvolupament de la persona, de les seves experiències i de la seva naturalesa.

L'aprenentatge com a fet experiencial es produeix al llarg de tota la vida de formes i en entorns diferents tant formals com informals. A més de participar d'un programa o curs les persones adultes aprenen treballant i vivint en societat: fent coses per si mateixes, observant a altres persones, parlant amb elles o treballant juntes, imitant o improvisant allò que fan altres, provant de fer coses i, quan no surt bé tornant-ho a provar, llegint el manual o seguint el procediment descrit per altres persones que ja ho han fet abans, entre d'altres. També les persones més creatives, les que volen introduir

canvis o s'oposen a repetir els mateixos esquemes de qui els precedeix, són les que reflecteixen el que han fet i la forma com ho han fet. La visió de la seva reflexió ajuda a comprendre la percepció que conforma el seu comportament, això està en estreta relació amb la seva experiència i el canvi. La reflexió sobre l'experiència és al seu temps una forma d'aprenentatge (Schön, 1992) i compartida intersubjectivament, motor de transformació.

Una reflexió sobre l'experiència d'aprenentatge – no sempre fàcil, donat que aquesta és complexa perquè

ve acompanyada d'emocions, pràctiques i vivències que s'interrelacionen amb l'aprenentatge- requereix d'uns temps i uns espais facilitadors de diàleg i interacció perquè aquesta reflexió es dugui a terme. En la relació educativa, la persona educadora –facilitadora- té un paper primordial en pro-

**Les persones adultes ja no són com dècades enrere degut, entre d'altres, als canvis culturals en els rols home-dona, en les formes de família, criança o no dels fills, la seva relació amb altres persones adultes**



porcionar i dissenyar aquests temps i espais, aportar el propi coneixement per brindar punts de vista diferents des d'una perspectiva intersubjectiva i crear oportunitats per a tal efecte (a través d'exercicis, de l'organització del grups de treball, espais de diàleg i reflexió, del guiatge i el seguiment, entre d'altres).

Cada situació d'aprenentatge -formal i organitzada per a ensenyar o informal, realitzant activitats, a través de la relació i comunicació amb el altres- té una història i s'articula biogràficament en funció de les experiències viscudes que deixen un sediment en el cabal de coneixement de cadascú. La seqüència, el tipus, la durada i la profunditat vivencial d'una experiència dominen i determinen una articulació personal i singular del cabal de coneixement, això permet a les persones tenir major domini d'unes situacions respecte d'unes altres (Schütz i Luckmann, 2001).

Així, determinades disposicions educatives afavoreixen majorment unes situacions d'aprenentatge i en conseqüència a les persones que hi tenen més experiència, en detriment d'altres persones.

El que conforma l'aprenentatge adult va des dels factors mediambientals (externs a la persona) com als d'ordre personal (interns a ella). Aquests afecten de manera intrínseca a l'aprenentatge, d'entre ells podem esmentar els factors físics com la visió, la capacitat auditiva o motriu que registren pèrdues al final de l'edat adulta mitjana o els factors intel·lectuals que en funció de si té a veure amb habilitats relacionades amb l'experiència, la pròpia cultura o la intel·ligència cristal·litzada és major com més important és la formació de la persona i per tant tendeix a créixer al llarg de tota la vida o si, per contra té a veure amb la capacitat cognitiva bàsica i general, no associada ni a coneixement ni a experiències -relacionada amb estructura del sistema nerviós- té un creixement ràpid que arriba fins aproximadament als 30 anys i després tendeix al declivi (intel·ligència fluïda). Per això les persones majors de 30 anys mostren millor desenvolupament quan reben preparació en determinades habilitats i condicions cognoscitives. Quan aquestes s'exerciten amb freqüència es conserven millor.

D'altra banda, i des d'una perspectiva psicosocial del pensament humà (Vigotsky, Luria, i darrerament Scribner) que considera que aquest té un desenvolupament bàsicament social, incideix en la importància del context sociocultural per al desenvolupament de la intel·ligència. Es considera que els diversos contextos d'aprenentatge conformen formes diferents d'aquest. En el mateix sentit, les activitats culturals i socials desenvolupades pels indivi-

duos determinen les seves formes de pensar, comunicar-se i participar. Així l'aprenentatge de la pràctica, desenvolupat a través de la resolució de situacions concretes en la vida quotidiana, genera una forma pràctica d'aprendre a través de la qual es conceptualitza i es transmet el coneixement (intel·ligència pràctica). Les habilitats pràctiques que s'hi desenvolupen inclouen les que es desprenen de l'observació i les adquirides a través de la pròpia acció, però en tot cas es refereixen a l'actor en solitari. Les aportacions de Scribner (1982, 1988) sobre la intel·ligència pràctica, la teoria de les intel·ligències múltiples de Gardner (1983, 1993) i de la intel·ligència multicomponential de Sternberg (2000) aporten una visió multidimensional de la intel·ligència.

Tanmateix, des de la perspectiva dialògica de Freire (1970) en l'àmbit de la pedagogia i des de la teoria de l'acció comunicativa de Habermas (1987, 1989) es demostra que to-

tes les persones són capaces de comunicar-se i generar accions. Pel que tothom té capacitat d'habilitats comunicatives, enteses com aquelles que ens permeten comunicar, actuar i resoldre situacions en el nostre entorn. Tenint en compte que en la posada en marxa de les habilitats pràctiques, les habilitats acadèmiques (adquirides en àmbit d'educació formal) i les habilitats cooperatives, que són les que coordinen les accions que realitzen diverses persones a través del consens mediat dialògicament, es produeix una situació comunicativa; a través del diàleg modifiquem i creem significats sobre els que ens posem d'acord, parlant-ne. Igual passa amb l'aprenentatge, aprenem interactuant amb d'altres posant en marxa les habilitats pràctiques i acadèmiques de les que disposa cadascú quan participem en una situació col·laborativa i de relació intersubjectiva entre iguals. D'acord amb aquesta línia el nou concepte d'intel·ligència cultural aporta una visió que engloba la pluralitat de dimensions de la interacció humana i obre l'enfocament cognoscitiu basat en l'objectiu d'aprehendre (l'acció teleològica).

La intel·ligència cultural recull totes les aportacions anteriors i engloba les intel·ligències acadèmica i pràctica, així com totes les capacitats de la persona que li fan possible arribar a acords en els diferents espais socials, i implica una acció amb altres persones. La intel·ligència cultural però pressuposa una interacció on diferents persones estableixen relació comunicativa (amb mitjans verbals i no verbals) que els permet arribar a l'entesa en diferents dimensions: la cognitiva, l'ètica, l'estètica i l'afectiva. L'aprenentatge integra totes aquestes dimensions i no tenir-les en compte en

**Igual passa amb l'aprenentatge, aprenem interactuant amb d'altres posant en marxa les habilitats pràctiques i acadèmiques de les que disposa cadascú quan participem en una situació col·laborativa i de relació intersubjectiva entre iguals**

l'esfera educativa pot conduir-nos moltes vegades a situacions de fracàs.

Si les persones adultes ja disposen d'habilitats comunicatives, habilitats pràctiques adquirides per la seva experiència i més o menys habilitats acadèmiques (en funció de la trajectòria individual), cal obrir la racionalitat instrumental sobre la que tradicionalment s'ha basat la relació educativa vers una racionalitat comunicativa.

Les habilitats comunicatives són les que les persones utilitzen per resoldre moltes situacions en col·laboració amb d'altres, cosa que segurament no podrien fer soles. Aquestes habilitats es desenvolupen segons les interaccions entre altres persones i el context sociocultural on es produeixen. En aquestes hi intervenen, en graus diferents, les dimensions cognitiva, afectiva, ètica, etc. de les persones que participen i mitjançant el diàleg i la comprensió o l'entesa dels seus diferents sabers i les seves habilitats pràctiques, acadèmiques i cooperatives. Per tant, cal que en primer lloc s'acordi o consensui el què, el per què, el com, el qui i per qui, etc. (on hi intervenen les diferents dimensions). En aquest procés es mobilitzen les habilitats comunicatives amb les que argumentar i assolir un coneixement més profund de la situació. Posteriorment, aquest acord possibilita la planificació de les accions. L'aprenentatge que se'n deriva, conformat per la utilització i el desenvolupament de les habilitats comunicatives posades en marxa és l'aprenentatge dialògic. Aquest tipus d'aprenentatge es pot donar tant en contextos acadèmics o de formació com en els de la vida quotidiana. Les persones adultes en l'exercici de les seves funcions socials en relació amb altres persones de la seva vida quotidiana (treball, família, comunitat, etc) aprenen de manera pràctica o dialògicament.

Moltes persones han après a utilitzar les TIC sense fer formació (de manera autodidacta: aprenentatge pràctic) o amb l'ajuda d'una altra persona (aprenentatge comunicatiu). En el segon cas, les reiterades preguntes de qui aprèn a l'interlocutor (company/a de feina, amic/a, fills, etc) han anat replanificant l'ordre d'explicació que inicialment havia previst l'interlocutor donat que no es tracta d'una planificació rígida i l'ús del diàleg ha propiciat el replantejament de l'aprenentatge.

En la formació de persones adultes es fa necessari que les persones siguin protagonistes actives en l'adquisició del coneixement i que es valorin les seves experiències. Totes les persones implicades poden aportar els seus coneixements pràctics, teòrics o comunicatius a partir que la persona responsable de la formació consensui els seus propis coneixements pedagògics, psicològics, sociològics i epistemològics amb la resta des d'una actitud dialogant, basant-se en pretensions de validesa i no de poder (CREA, 1995-1998).

El més apropiat per a les persones adultes que volen estudiar és partir de la base del diàleg per poder acordar objectius i adequar el pla de formació. Una formació que tingui en compte els diversos tipus d'aprenentatges i experiències (els joves que han fracassat a l'escola, els que s'han quedat a l'atur, les dones que són mares, les que volen ampliar la seva formació, etc) incloure activitats i exemples de situacions reals, que incorpori els seus coneixements tant formals com pràctics a partir de la seva pròpia exposició

perquè el procés d'aprenentatge esdevingui dialògic.

En la relació educativa doncs cal contemplar els aprenentatges previs de manera integrada per tal d'afavorir l'adequat proveïment formatiu i els aferralls necessaris per al suport de l'aprenentatge. Els grups que es formen són heterogenis (i millor si la tendència és afavorir-ho), on cada persona posseeix motivacions i experiències diverses, el que enriqueix el procés d'intercanvi d'opinions i de treball grupal. Cada persona té objectius clars i concrets, relacionats amb la seva realitat particular.

La interacció constant en base a un diàleg entre iguals (dues persones adultes que tracten de posar-se d'acord en la millor forma per assolir un determinat objectiu: aprendre) resol una de les dificultats més importants de l'aprenentatge que, en els casos de la semi-distància o la distància principalment, es fa en solitari. Es tracta no només de confrontar coneixement o sabers entre el que la persona ja sap i la proposta de nou aprenentatge sinó també entre aquesta persona, la docent i les altres persones aprenents o del context. En aquesta instància és on s'assoleix l'aprenentatge mitjançant la dialogicitat (Freire, 1970) com a condició indispensable per al coneixement. Des d'aquesta perspectiva el diàleg és un instrument per organitzar aquest coneixement, implica una postura crítica i una preocupació per aprehendre els raonaments que medien entre les persones; i aquests aspectes són els elements que constitueixen fonamentalment el que Freire anomena "curiositat epistemològica" i que promou la construcció col·lectiva de coneixement.

A l'aula, la interacció entre alumnes (i/o altres) dinamitzada des de la funció docent no necessàriament exigeix sempre la presència de la persona docent. Les persones adultes degudament orientades, amb el material i el suport adequat poden desenvolupar el seu aprenentatge a través de grups de treball interactius o, en el cas de la distància, amb el treball individual. Això proporciona una possibilitat de major flexibilitat per organitzar els ambients o espais d'aprenentatge.

En el cas de joves adults ("adults adolescents") que requereixen un major guiatge o orientacions de caire personal poden combinar-se amb les de docència, en espais o temps adequats a ells. De la mateixa manera que les persones adultes o més madures requeriran d'una atenció específica segons el seu perfil. No seria convenient que, per aquest motiu, es segregués un grup respecte de l'altre ja que això impediria la possibilitat i la riquesa de l'heterogeneïtat en l'aprenentatge.

En aquestes discussions poden ser obertes o tancades en les que es realitzin anàlisis, síntesis i crítiques al voltant de l'avaluació, convertint-se en un moment més de l'aprenentatge. És un ambient propici per a exercitar les habilitats del pensament crític.

La interacció i el diàleg pot donar-se no només entre les persones participants (alumnes i docent) sinó també entre elles i persones expertes, professionals o destacades en una determinada disciplina o per una pràctica concreta. Aquí hi té un paper rellevant la relació amb la comunitat (o comunitats) i l'entorn (o entorns) en el que es produeixen les relacions d'aprenentatge. En el sentit que Freire atribueix al diàleg i la interacció educativa: més enllà de les parets de l'aula abraça a tota la comunitat on tothom influeix en l'apre-

mentatge i pot planificar-lo conjuntament. El diàleg, en aquest context, s'entén com un procés interactiu mediat pel llenguatge i que requereix, per ser considerat de naturalesa dialògica, realitzar-se des de la posició d'horizontalitat en la que la validesa de les intervencions es troben en relació directa amb la capacitat argumentativa de les persones que interactuen, i no a les posicions de poder que aquestes ocupen.

D'aquesta manera es desenvolupen habilitats de comunicació i mecanismes de solidaritat i cooperació, a partir que les persones, diverses i diferents, poden treballar juntes i

tenir projectes en comú, en un context social i educatiu comú. Això beneficia les seves fites d'aprenentatge i possibilita la creació de sentit que mobilitza la transformació. En el cas de l'educació a distància és molt important establir i facilitar els mecanismes de treball en xarxa perquè aquesta interacció sigui possible i efectiva.

**Montserrat Fisas**  
**Educadora de persones adultes i**  
**professora de la Facultat de pedagogia de**  
**la Universitat de Barcelona**

## NOTES

1. En relació al títol de Jürgen Habermas publicat en castellà el 2004 per l'editorial Trotta, "*Tiempo de transiciones*".
2. L'autora suggereix que l'edat adulta pot representar una maduració d'un estil de processament cognitiu més simbòlic (idea que ella diu que pren de Jung, 1933) en la que la nostra experiència retorna del personal cap a l'universal. Intenta fer una delimitació dels nivells qualitius de la regulació cognitivo-emocional de reconeixement d'un mateix respecte els altres i el món a partir de cinc tipus de relació. Aquestes van des de la més concreta del jo amb l'altre, la interpersonal simple, la institucional, la contextual i la dinàmica-intersubjectiva. (*Overview of Self and Other Descriptions: Concrete/Pre-systemic, Interpersonal/Proto-systemic, Institutional/Intra-systemic, Contextual/Inter-systemic and Dynamic/Inter-subjective*)

## Bibliografia

- BIRREN, JAMES E. & SCHAIE, K. WARNER (2006): *Handbook of Psychology and Aging*. Elsevier Academic Press, cop. Amsterdam; Boston
- DI SEGNI, S. (2004): *Adultos en crisis, jóvenes a la deriva*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. Argentina
- CRAIG, GRACE J. (2001): *Desarrollo psicológico*. Pearson Education. México.
- CREA (1995-1998): *Habilidades comunicativas y desarrollo social*. DIGICYT. MADRID.
- ERIKSON, E.H. (2000): *El ciclo vital completado*. Paidós. Barcelona.
- ERIKSON, E. H. (1981): *La adultez*. Fondo de Cultura Económica. México D. F.
- FLECHA, R. (1997) *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós. Barcelona.
- FREIRE, P. (1970): *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1998): *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997): *A la sombra de este árbol*. El Roure. Barcelona.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1997) (Coord.): *Educación de adultos*. Barcelona: Ariel.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books. Twentieth Anniversary Edition with new introduction. New York: Basic Books, 2004.
- GARDNER, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- JARVIS, P. (1989): En *Sociología de la educación continua y de adultos*. Barcelona: El Roure.
- LABOUVIE-VIEF, G. (1998): "Cognitive-Emotional Integration in Adulthood" dins de K. WARNER SCHAIE & M. POWELL LAWTON *Focus on emotion and adult development*. Col·lecció: Annual review of gerontology and geriatrics, 17. Springer, cop. New York. (206-237)
- SÁNCHEZAROCA, M. (1999): "La Verneda-Sant Martí: Una escuela donde las personas se atreven a soñar".
- SCRIBNER, S. (1988): *Head and Hand: An Action Approach to Thinking*. Teachers College, Columbia University. National Center on Education and Employment.
- SCIBNER, S. and COLE, M. (1982) "Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal. La necesidad de nuevas acomodaciones entre el aprendizaje basado en la escuela y las experiencias de aprendizaje de la vida diaria. dins *Infancia y aprendizaje*. Núm. 17
- SCHÖN, D.A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. MEC y Paidós. Barcelona.
- STERNBERG, R.J. (2000): *Handbook of Intelligence*. Cambridge University Press, Cambridge.
- TENNANT, M. (1988): *Adultez y aprendizaje*. Barcelona: El Roure.

# Educació democràtica de persones adultes: en contra de l'edisme

Maria Padrós

**L'**educació democràtica de persones adultes té un compromís intrínsec amb els objectius igualitaris i amb la defensa de l'educació al llarg de la vida com a dret universal. Per tant, també amb la lluita contra les barreres que tradicionalment s'han derivat del gènere, la classe social o l'ètnia, així com altres menys reconegudes, que segueixen representant reptes no resolts. En aquestes línies ens centrarem en les barreres relacionades amb l'edat, menys estudiades que altres, però que no deixen de tenir un pes important i esdevenen, per altra banda, especialment contradictòries amb la pròpia especificitat de l'àmbit educatiu de les persones adultes.

Parlem, per tant, de l'edisme: el prejudici que associa l'augment de l'edat amb dificultats i inconvenients en l'aprenentatge, la pèrdua d'intel·ligència o l'adopció d'interessos, comportaments de caire més passiu (Aubert et. al., 2004; Flecha, 1997); una discriminació que exclou a les persones de realitzar determinades activitats per considerar-les pròpies d'una edat específica.

Durant molts anys, l'educació ha estat pensada i bàsicament entesa per a la infància i l'adolescència, i de manera compensatòria i insuficient, per a l'adulthood. A més, algunes teories científiques sobre la psicologia evolutiva van atribuir equivocadament una progressiva pèrdua de facultats mentals a partir d'una determinada edat, reforçant la idea d'"edats adequades" per a l'aprenentatge. Ja fa dècades que s'han demostrat els errors de les teories del declivi de la intel·ligència i l'existència de diferents habilitats, tipus d'intel·ligència i aprenentatges. Malauradament però, continua associant-se a l'edat avançada la idea d'una davallada global de les capacitats mentals. Per posar un exemple de l'acceptació social d'aquesta premissa, podem citar l'èxit de jocs d'entrenament mental que premien els encerts amb diagnòstics d'edats mentals més joves; l'incentiu, per tant, és en tenir el cervell el més jove possible. Tot i essent un entrenament sense pretensions de científicitat, no deixa de ser revelador del valor social que es dona a unes edats i unes altres. Ara bé, no només és edista aquesta idea distorsionada sobre l'agilitat i les capacitats mentals de les persones a mesura que s'avança en edat, sinó també els prejudicis que associen les persones grans a improductivitat, o a maneres de comportar-se egoistes; o també són edistes les concep-

cions estereotipades de les necessitats, desitjos i interessos en funció de les diferents edats.

En educació de persones adultes, aquests tipus de prejudicis es manifesten de maneres diverses. Un clar exemple es troba en l'accés a l'educació superior, que en el nostre país segueix estant fortament limitat per a les persones majors de 25 anys. Un altre exemple el trobàvem fa aproximadament dos anys, en el Document de bases per a la Llei d'Educació permanent de Catalunya del Departament d'Educació (2005) on es proposava mantenir l'oferta actual dels centres de formació de persones adultes per a les persones de fins a 64 anys, i atendre les persones majors de 65 en altres espais formatius o socials. És a dir, s'identificava l'edat apropiada de l'educació de persones adultes amb l'edat de la població activa. Aquesta proposta va trobar molts detractors, entre ells l'AEPA i FACEPA, des d'on es compartia la

necessitat de reforçar el paper de l'educació de persones adultes davant les necessitats del món del treball/laboral i l'ocupabilitat, però no la limitació i disgregació de les persones participants en funció de la seva edat (AEPA i FACEPA, 2006). Val a dir, però, que malgrat el rebuig a aquella proposta, són força els centres que mantenen grups separats en funció de l'edat, inclús en activitats

com les del Graduat d'Educació Secundària. Mentre que la separació per gènere, per ètnia o per cultura no es podria justificar en termes didàctics o pedagògics, la segregació per edats queda pràcticament inqüestionada: aquesta discriminació està tant normalitzada i interioritzada, que sovint passa inadvertida com a tal.

I no obstant, si cal reconèixer que els prejudicis segueixen arrelats en les nostres converses, idees sobre el futur i nosaltres mateixos i sobre els altres, i per tant segueixen condicionant les pràctiques educatives, també és cert que en el context actual del segle XXI resulten anacrònics. A més dels avenços en la comprensió de l'adulthood i la maduració en l'aprenentatge (distinció entre intel·ligència fluida i cristal·litzada, anàlisi de les diferents intel·ligències, etc), altres evidències qüestionen i desmenteixen les etiquetes lligades a les edats. La idea d'uns "cicles de la vida" que es corresponen més o menys homogèniament amb l'exercici de determinats rols socials i per tant amb unes necessitats i interessos lligats a aquests rols, té poca cabuda en una

**Parlem no només d'aprenentatge sinó també de socialització al llarg de la vida, com a dos processos units**

**PAPERS**  
d'Educació de  
Persones Adultes

Número 55  
Desembre  
2007

**12**

**TEMES A DEBAT**

societat on les persones, cada vegada més, escollim la nostra biografia reflexivament amb major llibertat i individualització (Beck, 2000). A més de ser una societat molt més diversa en termes culturals, les opcions individuals sobre els itineraris de treball, estudis, maternitats i paternitats, mobilitat, opcions de convivència, etc., s'han multiplicat. La individualització té conseqüències òbvies en l'educació de persones adultes; aquesta tindrà un paper rellevant en la possibilitat de fer efectiu el potencial de lliure decisió sobre la pròpia vida. També haurà de respondre a situacions personals molt més diverses que les que es donen en els rols tradicionals.

Per altra banda, cal tenir en compte l'allargament de la longevitat i la qualitat de la vida en edats avançades, que s'uneix a aquesta diversificació de possibilitats i a la gran varietat de rols, interaccions, nous contextos i canvis continus en les vides de les persones adultes. Així, parlem no només d'aprenentatge sinó també de socialització al llarg de la vida, com a dos processos units: el desenvolupament pot entendre's com un procés dialèctic progressiu i els aprenentatges, amb les transformacions d'identitat, són sempre processos de re-socialització (Requejo, 2003). En aquest allargament de l'esperança de vida i intensificació de la socialització, per a moltes persones, els 65 anys no són una edat per a jubilar-se sinó per a continuar aportant a la societat, emprendre noves activitats, etc. L'Organització Mundial de la Salut, i moltes altres organitzacions i institucions, impulsen des de fa més d'una dècada l'"envelliment actiu". Així mateix, en el món del treball trobem experiències com la Age Positive Campaign<sup>1</sup>, que promou els beneficis, per a les empreses, de tenir una plantilla amb diverses edats, i la no discriminació per edat en la selecció, formació i manteniment de les persones treballadores. En el camp de l'educació de persones adultes, la Declaració de la V CONFINTEA ja va incloure també l'educació igualitària de les persones grans:

**Article 21.** *Les persones d'edat. A l'actualitat hi ha al món més persones d'edat per habitant que mai abans, i la proporció segueix en augment. Aquests adults d'edat poden contribuir molt al desenvolupament de la societat. Per tant, és important que tinguin la possibilitat d'aprendre en igualtat de condicions i de maneres apropiades. Les seves capacitats i competències han de ser reconegudes, valorades i utilitzades.*

Les postures i enfocaments en l'educació de persones adultes estan basades en maneres d'entendre l'educació, el coneixement, la democràcia o la participació i, també, l'edat i l'aprenentatge al llarg de la vida. Creiem, en definitiva, que un enfocament democràtic ha de comprometre's amb una revisió de les pròpies concepcions sobre l'aprenentatge, la intel·ligència i les necessitats educatives en funció de l'edat, per tal d'anar-nos desfent dels prejudicis que hi tenim subjacents, i evitar donar per descomptat determinats comportaments, opcions de vida, maneres de fer, de vestir o decisions de les persones, en funció de l'edat. I convertir així, en canvi, l'educació de persones adultes en un espai de llibertat i de diàleg intergeneracional. Un espai on tothom, tingui setanta, quaranta-cinc o divuit anys, experimenti la llibertat de decidir sobre la seva vida al marge de les etiquetes, trobi aprenentatges de qualitat i se li generi l'interès per a més coneixements i aprenentatges. Un espai on es potenciïn les relacions i el diàleg entre persones de diferents edats i es constati l'enriquiment que suposa en la convivència, en la gestió i en l'aprenentatge. I finalment, l'educació de persones adultes democràtica, també té un vincle amb la vivacitat i la visió optimista de la vida. Voldríem acabar amb una cita de Freire que reflecteix aquesta necessitat:

*Los criterios de evaluación de la edad, de la juventud o de la vejez no pueden ser los del calendario. Nadie es viejo sólo porque nació hace mucho tiempo o joven porque nació hace poco. Somos viejos o jóvenes mucho más en función de cómo entendemos el mundo, de la disponibilidad con que nos dedicamos curiosos al saber, cuya conquista jamás nos cansa y cuyo descubrimiento jamás nos deja pasivamente satisfechos. Somos jóvenes o viejos mucho más en función de la vivacidad, de la esperanza con la que estamos siempre dispuestos a comenzar todo de nuevo y si lo que hacemos continúa encarnando nuestro sueño, sueño éticamente válido y políticamente necesario (Freire, 1997:74).*

**Maria Padrós**  
**Professora de Didàctica i Organització de la Universitat de Barcelona**

#### NOTA

1. Veure: [www.positiveage.gov.uk](http://www.positiveage.gov.uk)

## Referències

- AEPA i FACEPA. (2006). *Document de Bases per a la Llei d'educació permanent de Catalunya. Anàlisi i propostes des d'AEPA - FACEPA.*
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., i Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI.* Barcelona: Graó.
- Beck, U. (2000). *La democracia y sus enemigos.* Barcelona: Paidós.
- Departament d'Educació - Generalitat de Catalunya. (2005). *Document de bases per a la llei d'educació permanent de Catalunya.*
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo.* Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol.* Barcelona: El Roure.
- Requejo, A. (2003). *Educación permanente y educación de adultos.* Madrid: Ariel.

**PAPERS**  
d'Educació de  
Persones Adultes

Número 55  
Desembre  
2007

**13**

# La Intel·ligència Cultural

Ramon Flecha

**V**aig ser un estudiant aplicat en un col·legi d'elit. Se'm considerava una persona intel·ligent i que en sabia molt. Anys després, com a professor en una classe d'alfabetització una participant va cantar un romanç: “La luna es un pozo chico / las flores no valen nada / lo que valen son tus brazos / cuando de noche me abrazan”. A mi m'havien ensenyat al col·legi que els romanços eren “versos octosíl·labs de rima assonant alterna”. La Isabel, en canvi, havia après a cantar aquest romanç al carrer, saltant a corda. A mi m'havien explicat que eren producte de la creativitat popular de persones senzilles que els cantaven en els seus jocs i vetllades, la Isabel era una d'aquestes persones.

Compartir les aules d'alfabetització amb gent diferent a mi em va permetre descobrir dues coses molt importants: 1) la intel·ligència que jo tenia més desenvolupada era l'acadèmica i que hi havia altra gent que tenia més desenvolupades les seves intel·ligències pràctiques; 2) cada una d'elles serveix millor per un context diferent, la meua intel·ligència acadèmica serveix per aprovar un examen sobre els romanços, la seva intel·ligència pràctica serveix per viure els romanços.

Posteriorment, l'avenç de la societat de la informació ha possibilitat que resolguem cada vegada més problemes seleccionant i processant la informació que tenim al nostre abast a través d'internet en col·laboració amb altres persones que poden estar en qualsevol part del món. Quan un familiar té una malaltia greu dialoguem sobre les possibles solucions amb moltes persones i, cada vegada més, mirem a internet què és el que es fa al respecte a altres parts del món. Quan s'introdueix un nou programa informàtic a la feina, aprenem a utilitzar-lo en col·laboració amb altres companys i companyes. A aquesta tercera forma se l'anomena intel·ligència comunicativa.

La intel·ligència cultural té diferents dimensions: cognitiva, emocional,...

Dins de la seva dimensió cognitiva, la intel·ligència cultural té tres parts. La primera és la intel·ligència acadèmica que ens serveix per resoldre problemes tal com es fa a les aules. La segona consisteix en les intel·ligències pràctiques que ens serveixen per resoldre problemes tal com es fa als ambients familiars, laborals, etc. La tercera és la intel·ligència comunicativa que ens serveix per resoldre problemes en comunicació real i/o virtual amb altres persones. Quan com-

prem una nova rentadora i tractem de veure com funciona llegint el llibre d'instruccions estem utilitzant la nostra intel·ligència acadèmica; quan intentem veure com funciona portant-la estem utilitzant la nostra intel·ligència pràctica, quan dialoguem amb l'instal·lador o instal·ladora sobre com funciona estem utilitzant la nostra intel·ligència comunicativa. Totes les persones tenim molta intel·ligència cultural, algunes en tenen més d'un tipus i en canvi altres en tenen més de l'altre tipus.

En aquesta societat no té sentit establir jerarquies entre gent més intel·ligent i gent menys intel·ligent. Totes i tots ens fem més intel·ligents quan dialoguem entre nosaltres i aprofitem els sabers de cadascú sense establir jerarquies que sempre limiten aquesta comunicació. Fa molt de temps jo estava fent una classe de ciències naturals per persones adultes que no tenien títols acadèmics. Aquell dia tocava l'electròlisi.

El sistema educatiu jeràrquic que hem heretat, de la societat industrial, em situava a mi com a titulat universitari i professor en un estatus cognitivament superior al dels i les alumnes. Aquest sistema jeràrquic pressuposava que jo sabia el què era l'electròlisi i que ells i elles no. També es pressuposava que jo com a professor sabia com explicar i que si no ho entenien era perquè eren poc intel·ligents o perquè eren massa grans per aprendre.

En comptes d'explicar-ls-hi aquest tema com m'ho havia explicat a mi un professor de batxillerat al que deïem “Bismuto”, ho vaig fer tal com es plantejava en els moviments de renovació pedagògica, portant una “cuba” electrolítica a l'aula. Tot i els meus esforços, ningú va entendre res. El problema era que la setmana següent em tornava a trobar amb la mateixa assignatura i les i els mateixos alumnes. Durant aquells dies donava voltes al tema i em venien temptacions de

pensar: és normal que no ho entenguin, els hi falta base i són massa grans per aprendre. Les investigacions tradicionals sobre intel·ligència -avui ja superades- semblaven avalar aquesta expectativa negativa sobre les seves possibilitats d'aprenentatge.

A la classe següent vaig decidir abandonar la “renovació pedagògica”, que no m'havia donat resultats, i vaig recórrer al mètode de “Bismuto”: dibuixar la “cuba” electrolítica a la

**La intel·ligència comunicativa ens serveix per resoldre problemes en comunicació real i/o virtual amb altres persones**

**PAPERS**

d'Educació de  
Persones Adultes

Número 55  
Desembre  
2007

**14**

**TEMES A DEBAT**

pissarra. Tampoc vaig aconseguir que ningú entengués res. Però cap a mitja classe una alumna que treballava a la SEAT em va dir: “Ramon, a mi em sembla que això és el que fem a la fàbrica”. Efectivament, per tal de fixar el recobriment metàl·lic previ a la pintura dels cotxes, les carrosseries es submergien en una “cuba” electrolítica de veritat i no la que jo els havia dibuixat a la pissarra, ni tampoc la de juguina que els havia portat a la classe.

Qui sabia què era l'electròlisi? Segons les investigacions tradicionals d'intel·ligència només ho sabia jo. Segons les investigacions sobre intel·ligència de les darreres dècades jo ho sabia a través de la meva intel·ligència acadèmica i els i les alumnes ho sabien a través de les seves intel·ligències pràctiques. Amb les nostres respectives intel·ligències comunicatives, vam millorar els sabers de totes i tots nosaltres dialogant sobre els nostres respectius coneixements i vivències.

Està clar que la solució no és tancar-se en el que Freire anomenava educació bancària; no es tracta de dir que aquestes persones adultes estaven en un estadi de desenvolupament intel·lectual d'operacions concretes i que jo estava en un esglai superior, d'operacions formals. Però tampoc es tracta de menysprear la intel·ligència acadèmica que és un instrument de selecció educativa i social molt rellevant a la nostra societat. A vegades una perspectiva dialògica mal entesa ha portat a un populisme cognitiu dient que ells i elles ja sabien què era l'electròlisi a la pràctica i que no necessiten un “tradicional” coneixement acadèmic. Aquest populisme manté als sectors desfavorits en la seva exclusió educativa i social.

L'educació alliberadora de Freire els supera tots dos, el tradicionalisme i el populisme. El que proposa és un aprenentatge dialògic a través del qual totes i tots aprenem. Jo vaig aprendre per fi què era l'electròlisi de veritat. En aquest cas en una fàbrica de cotxes. Els i les alumnes van aprendre la dimensió acadèmica del que ja sabien a la pràctica.

La intel·ligència cultural té també una important dimensió emocional. Les persones humanes desenvolupem les nostres emocions en interacció amb d'altres persones. Aquestes interaccions tenen lloc en tots els contextos en els que vivim. Les emocions no s'aprenen “només” ni “principalment” a l'escola, sinó a la família, amb les amistats, a la feina, davant la televisió, xatejant a internet, etc.

La dinàmica jeràrquica del sistema educatiu que hem heretat del passat ha tendit a colonitzar el terreny de les emocions. En aquest cas, aquesta colonització ha vingut afavo-

rida per una moda que prové dels cursos de *business*. A vegades s'ha cregut que una institució com l'escola que era adequada per ensenyar matemàtiques també ho era per ensenyar emocions. Per tant, s'ha suposat que hi havia unes persones especialistes en emocions capaces d'ensenyar-les a les altres. D'aquesta manera professors i professores que ho eren en funció d'haver fet una llicenciatura en histò-

ria i unes oposicions per ensenyar aquesta matèria, es convertien en les que ensenyaven les emocions a les i els alumnes i inclús a les seves famílies

La Intel·ligència cultural ens aclareix que de la mateixa manera que totes les persones tenim trossos del saber, que en diàleg entre totes podem millorar, perquè també totes les persones tenim diverses dimensions emocionals que en diàleg conjunt podem contribuir a millorar. No hi ha ningú que pugui dir que tingui emocions superiors als altres, i molt menys que ho pugui dir perquè ha fet una llicenciatura o ha aprovat unes oposicions. Hi ha aules “analfabetes” que han desenvolupat en les seves relacions personals més amor, amistat, estima-

ció, solidaritat, que molts i moltes dels i les que hem estudiat títols universitaris. És en el diàleg entre tots i totes com millorem les nostres emocions.

Les idees jeràrquiques sobre les emocions han donat errors molt greus intel·lectual i humanament. Per exemple, durant molt de temps s'ha considerat que la violència de gènere era un mal que afectava als sectors socials amb baix nivell econòmic i educatiu. Des de la perspectiva que ha ampliat la nostra mirada i que ha generat conceptes com el d'intel·ligència cultural, s'ha descobert que la violència de gènere afecta a tots els sectors socials. Les recerques sobre violència de gènere a la universitat demostren un alt grau d'incidència de violència de gènere en elles i, el que és pitjor, una por enorme a denunciar-les i unes conseqüències molt negatives pels qui es solidaritzen amb les víctimes.

Com a conclusió podem dir que la intel·ligència cultural ens aclareix que en diàleg igualitari, sense jerarquies entre nosaltres, tots i totes aprenem més i desenvolupem unes millors emocions, fem un món millor i tenim unes vides més interessants.

**Ramon Flecha**  
**Professor de Sociologia de la Universitat de Barcelona i Doctor Honoris Causa per la Universitat de West Timisoara**

**L'educació alliberadora de Freire els supera tots dos, el tradicionalisme i el populisme. El que proposa és un aprenentatge dialògic a través del qual totes i tots aprenem. Jo vaig aprendre per fi què era l'electròlisi de veritat. En aquest cas en una fàbrica de cotxes. Els i les alumnes van aprendre la dimensió acadèmica del que ja sabien a la pràctica**

**PAPERS**  
d'Educació de  
Persones Adultes

Número 55  
Desembre  
2007

**15**

# Les àvies i els avis eduquen

Núria Valls

**E**n aquest número de la revista **PAPERS** volem reflectir la varietat de perfils participants en educació de persones adultes en aquest segle XXI dedicant aquest article a la gent gran. Volem fer palesa la importància de la seva experiència acumulada al llarg de la vida i les aportacions que, a través d'aquesta experiència i el saber que els ha reportat, poden fer a l'educació. Ens centrarem, en concret, en l'educació dels seus néts i nètes i les vivències que això els ha suposat.

L'educació al llarg de tota la vida manté en forma als avis i les àvies i els permet fer el seu paper d'una manera més comunicativa. Moltes persones adultes que ja tenen néts i nètes, reparteixen el seu temps entre la família, l'escola d'adults i el lleure a més de les seves activitats socials. Nosaltres hem reunit cinc persones participants en educació d'adults, dos homes i tres dones, per tal que ens facin arribar les seves impressions sobre el seu paper d'avis i àvies.

L'allargament de l'esperança de vida a les nostres societats permet que quatre generacions convisquin juntes en una mateixa família. Aquest mateix fenomen demogràfic permet a àvies i avis mantenir-se en forma i anar conreant l'estudi, la lectura i la intel·ligència fins edats molt avançades. Vegem el següent exemple:

*Manuel Domínguez Martínez, de 93 anys, l'alumne de doctorat més longeu d'Espanya, ha aconseguit la qualificació de cum laude amb la seva tesi «Evolució socioeconòmica i educativa d'Espanya durant el segle XX», que va llegir davant el tribunal de la Universitat de Huelva (...) amb la particularitat que alguns dels fets històrics que va relatar en la seva exposició els va viure en primera persona.<sup>1</sup>*

Casos com aquest demostren, d'una banda la importància de l'educació i l'estudi al llarg de tota la vida, d'altra banda ens expliquen la necessitat de recórrer a la memòria històrica dels fets viscuts en primera persona.

És del valor d'aquestes vivències, d'aquesta experiència i de la forma de transmetre-la als nens i nenes a través dels avis i àvies, que hem parlat amb el nostre grups de discussió.

## **Aportacions del Grup de discussió sobre l'ofici d'avis i àvies**

La revista **PAPERS** ha reunit cinc persones amb la intenció d'intercanviar idees, vivències, opinions i experiències al voltant de l'educació dels seus néts i nètes. Ens ha interessat també saber com ho viuen els fills i filles, és a dir els pares i les mares dels nens i nenes que els avis atenen. Joan: *Encuentro que hay dificultades entre los hijos y los mayores. El joven, por norma, rechaza la opinión del mayor. Es difícil entenderse. En este país hemos pasado del terruño al ordenador en cuatro días. La visión es totalmente diferente, como de la noche al día, esto pone una barrera.*

Julia: *Yo creo que es muy necesario el cariño de los abuelos para los nietos. Nosotros tenemos más tiempo libre, más paciencia, jugamos más con ellos.*

Ángela: *A veces tus hijos te dicen que los consientes demasiado. ¡Yo he jugado hasta al fútbol con mi nieto! Cuando les das la comida tienes más paciencia para dársela. Mi hija me decía cuando lo dejaba a mi cargo los tres meses de verano porque ella trabajaba: "lo que tú hagas, bien hecho está". Esto te da confianza.*

Carmen: *Yo, de pequeño, los llevaba al Zoo, los aupaba, les enseñaba los animales, les gustaba verlos. Ahora que ya tienen 25 años me han hecho el regalo de una foto con ellos en el parque porque dicen que es dónde se acuerdan más que he estado con ellos. Veíamos los animales y las plantas. Yo les enseñaba que había que cuidarlos.*

Esmeraldo: *A veces nosotros estamos anclados en el pasado y queremos tener razón. Cuando los nietos son*

**PAPERS**  
d'Educació de  
Persones Adultes

Número 55  
Desembre  
2007

**16**

**L'allargament de l'esperança de vida a les nostres societats permet que quatre generacions convisquin juntes en una mateixa família. Aquest mateix fenomen demogràfic permet a àvies i avis mantenir-se en forma i anar conreant l'estudi, la lectura i la intel·ligència fins edats molt avançades**

**TEMES A DEBAT**



“chiquititos” las relaciones son diferentes. Yo hago un análisis de cómo nos criábamos nosotros a cómo se crían ellos: hay un abismo tremendo. Parece ser que lo tienen todo y, sin embargo, les falta de todo. Nosotros pasábamos carencia de algunas cosas. Cuando te llegaba algo, te hacía ilusión.

Ángela: La Tele influye mucho. Yo pude acostumbrar a mi nieto que viera “Saber y ganar”. Además le hablaba de Literatura, le explicaba que yo hacía un curso, que a veces iba a la Universidad a explicar las Tertulias Literarias en las que participo, que iba al extranjero; todo se lo contaba a mi nieto.

Juan: Yo, con mi nieto de cinco años, hablo del Quijote. Viene, se sienta a mi lado y me dice ¡yayo, vamos a coger el Quijote! En casa tengo un ejemplar muy antiguo del Quijote con ilustraciones de Gustavo Doré y a mi nieto le hace mucha gracia.

Aquests avis i àvies no solament es fan càrrec dels seus néts i nétes sinó que també es preocupen del seu futur. Les principals expectatives que tenen envers els nens i nenes, són que aprenguin a compartir les coses, que tinguin amics i amigues, sobretot en el cas dels fills o filles únics, però sobretot que siguin feliços. Aquesta és una il·lusió que comparteixen tots els membres del grup de discussió: que els seus néts i nétes siguin feliços.

Els espanta l'agressivitat, que deixin d'estudiar o que no es prenguin en seriosament els problemes de salut. Coincideixen en què una de les coses que més els preocuparia, tot i que intenten lluitar en contra d'ella, seria l'egoisme dels seus nens i nenes.

### **Fer d'avis col·laborant de forma voluntària en un col·lectiu**

Actualment estem vivint una transformació de sentit degut a què el treball esdevé cada cop menys allò que defineix els agents en la societat. El treball està perdent la seva importància com a fet social definidor de situacions, de conflictes-motors de les societats, d'interessos i de comportaments socials. Conèixer l'estatus social permet cada cop

menys predir les aspiracions i les pràctiques culturals de les poblacions adultes.

Una conseqüència d'això és que cada cop és més rellevant la importància de l'anomenat Tercer Sector: el voluntariat a la nostra societat. Precisament perquè hi ha un replantejament entre el temps de lleure i el temps de treball a les nostres societats, moltes persones, a través d'ONGs i altres entitats sense ànim de lucre, ofereixen el seu temps lliure al servei dels altres.

Aquest exemple mostra una activitat de gent gran, adreçada als infants, amb un plantejament intergeneracional, on els avis i les àvies hi tenen el seu paper:

**L'aportació de la gent gran a l'educació és immensa. Ho fan amb il·lusió i amb un gran sentit de la responsabilitat, encara que saben molt bé que és una responsabilitat compartida amb els pares i les mares**

L'èxit recollit durant les tretze edicions anteriors converteix el projecte “Les àvies i els avis escriuen contes i els infants els dibuixen” en una de les iniciatives intergeneracionals més encertades de les que se celebren a la ciutat de Barcelona. Un any més, l'associació Nou Horitzó fa una crida -i ja en van 14- entre els majors de 60 anys perquè aquests s'inventin faules i contes i participin en una activitat que fomenta l'envelliment actiu<sup>2</sup>.

L'aportació de la gent gran a l'educació és immensa. Ho fan amb il·lusió i amb un gran sentit de la responsabilitat, encara que saben molt bé que és una responsabilitat compartida amb els pares i les mares. Saben que són els pares i les mares qui els volen educar i que ells, com a avis i àvies, s'han d'ubicar en un espai que no interfereixi amb l'acció educativa dels seus pares i mares.

**Núria Valls**  
**Equip de redacció de la revista PAPERS**  
**d'educació de persones adultes**

### **NOTES**

1. Aquesta notícia ha estat publicada al Periódico en data 30 de març del 2007
2. Notícia apareguda el 15 d'octubre de 2007 al diari digital laMalla.net

**PAPERS**  
d'Educació de  
Persones Adultes

Número 55  
Desembre  
2007

**17**

# L'orientació en l'educació de persones adultes

Ivet Gall Segarra

**R**esulta obvi, i de fet és el més comú, relacionar l'orientació amb una determinada edat (per exemple, al voltant dels 16 anys) i amb una situació específica (estar "perdut" i no saber quina decisió prendre sobre el futur acadèmic i/o professional).

Ara bé, més enllà d'aquesta perspectiva més reduccionista, entenem l'Orientació com a "un conjunt d'activitats que permeten als ciutadans de qualsevol edat identificar en qualsevol moment de la seva vida les seves aptituds, capacitats i interessos, adoptar decisions importants en matèria d'educació, formació i treball, i gestionar la seva trajectòria vital individual en l'aprenentatge, el treball i altres entorns en els que s'adquireixin o utilitzen aquestes capacitats o aptituds (al llarg de tota la vida)" [*Mejorando las políticas y sistemas de orientación continua. El uso de herramientas de referencia comunes en Europa.-CEDEFOP: Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, Luxemburgo*].

Si tenim en compte aquesta darrera definició, ens adonem que l'orientació s'enfoca des d'un vessant d'ajuda contínua amb la finalitat la prevenir situacions d'exclusió i fomentar el desenvolupament de la persona en el seu sentit més ampli, tant des d'un punt de vista acadèmic o educatiu, professional i personal. Amb això volem deixar clar que, lluny del que molta gent considera, es pot necessitar orientació en "qualsevol moment de la vida" i, per tant, en edats, nivells i situacions diferents. Tot i així però, és cert que podem fer especial esment a certs col·lectius on l'orientació ocupa un paper primordial o, si més no, la necessitat d'aquesta es fa més palesa:

En primer lloc tindriem els estudiants que acaben la seva etapa formativa o que l'han deixada a mitges, sense finalitzar. Ens referim tant a alumnat de Secundària, Batxillerat o de Formació Professional i d'Universitat. Es tractaria, doncs, d'aquells estudiants que, de vegades, tenen dubtes sobre si han de continuar estudiant o no, o no tenen clar cap a on han de seguir el seu itinerari formatiu.

Per altra banda, també es pot donar el cas d'alumnat titulat que, havent finalitzat els seus estudis universitaris, volen ampliar la seva formació superior i/o tenen la intenció d'incorporar-se al mercat laboral.

Un altra col·lectiu que mereix especial atenció seria el que fa referència a persones majors de 45 anys, aproximadament. És a dir, professionals amb força anys d'experiència laboral i que, per circumstàncies voluntàries o involuntàries, han de reorientar la seva vida professional o, fins i tot, contemplar la possibilitat d'un reciclatge professional.

Tampoc podem deixar de banda un altre grup que cada vegada pren més força, el de les dones. És tractaria de totes aquelles dones que, després de certs anys allunyades del mercat de treball, normalment per circumstàncies familiars, decideixen participar en un procés d'orientació de cara a una posterior incorporació al mercat laboral.

En relació a això últim, segons l'*Estratègia Catalana per a l'ocupació 2007-2013 del pla General d'Ocupació de Catalunya (2006)* fa esment als següents col·lectius sobre els

quals es vol potenciar la seva entrada o permanència al mercat de treball. Concretament, anomena el col·lectiu femení, el de majors de 45-50 anys, el de joves treballadors amb baixa qualificació, els autònoms i treballadors de l'econo-

**Entenem l'Orientació com a "un conjunt d'activitats que permeten als ciutadans de qualsevol edat identificar en qualsevol moment de la seva vida les seves aptituds, capacitats i interessos, adoptar decisions importants en matèria d'educació, formació i treball, i gestionar la seva trajectòria vital individual en l'aprenentatge, el treball i altres entorns en els que s'adquireixin o utilitzen aquestes capacitats o aptituds (al llarg de tota la vida)"**

mia social i, finalment, a les persones immigrades.

En un altra apartat de l'esmentat document, concretament quan es tracta el tema de la igualtat d'oportunitats, fa especial èmfasi a aquells col·lectius amb dificultats específiques, com poden ser les persones immigrades amb una manca d'informació en relació a la nostra realitat social, formativo-laboral, discapacitats, majors de 45 anys, joves, dones, treballadors temporals i col·lectius en situació o en risc d'exclusió social.

Si prenem en consideració el que s'ha dit fins al moment, observem que el perfil de la persona demandant d'orientació no es caracteritza, entre altres coses, per tenir un nivell de formació concret. Això és així perquè els motius pels quals una persona pot requerir una orientació poden ser múltiples i variats. Tot i així, cal puntualitzar que un factor determinant en relació a l'orientació té a veure, entre altres coses, amb la formació que pugui tenir la persona orientada en aquest cas. És a dir, una manca de formació pot influir negativament de cara a explorar el mercat laboral, així com planificar i tenir la capacitat d'escollir adequadament no tan sols una ocupació o sortida professional en concret sinó, a més a més, l'itinerari formatiu adient de cara a aconseguir el propòsit esperat.

A més de l'aspecte formatiu, hem de tenir molt present, entre altres trets significatius, tant el canvis socials, juntament amb el desenvolupament tecnològic, ja que ambdós influencien directament en l'entorn laboral generant canvis constants. Amb tot plegat es fa palesa una certa por, inseguretats i inestabilitat, donat que canvien els requisits i valors envers el treball. Així doncs, tenint en compte que canviem de feina o ocupació en més d'una ocasió al llarg de la nostra carrera professional, és necessari estar educat i format pel que fa a la flexibilitat, actitud i disposició envers el canvi. Per tant, és justament a través d'un procés d'orientació i/o acompanyament on tots aquests factors es poden tractar amb més o menys intensitat.

Arribat a aquest punt, potser caldria centrar-nos en el rol o perfil de professional de l'orientació tenint en compte tant les seves funcions i/o objectius que ha de portar a terme en el seu lloc de treball envers a les persones demandants d'orientació. Més concretament, considerem oportú definir, fer un anàlisi i reflexió sobre les principals *competències professionals* en relació a l'esmentat perfil professional.

Segons Fina Rubio Serrano, directora de SURT (Associació de Dones per la Inserció Laboral) defineix la competència professional com el "conjunt articulat de coneixements,

capacitats, habilitats, destreses i comportaments laborals que es poden en joc per a l'execució d'una activitat laboral concreta" (ponència "Competencias Clave para la empleabilidad").

Per altra banda, *Porta 22-Espai de Noves Ocupacions-Barcelona Activa-* contempla les següents competències clau pel que fa a la figura de d'orientador/a: la flexibilitat, el pensament analític, l'autoaprenentatge, la utilització dels coneixements, l'orientació al client, la comprensió interpersonal, la comunicació, la recerca d'informació, la iniciativa i el desenvolupament de persones.

Segons l'AIOSEP (Asociación Internacional para la Orientación Escolar y Profesional), en un document anomenat "*Competencias Internacionales para los Profesionales de Orientación et de Education*" enumera les següents competències centrals: demostrar professionalitat i comportament ètic en el desenvolupament de les tasques; promoure en els clients l'aprenentatge i el desenvolupament personal i de la carrera; apreciar i atendre les diferències culturals dels clients, possibilitant la integració efectiva amb poblacions diverses; integrar la teoria i la investigació en la pràctica de l'orientació; habilitat per a dissenyar, implementar i avaluar intervencions i programes d'orientació; ser conscient de les pròpies capacitats i limitacions; habilitat per utilitzar el nivell apropiat del llenguatge per a comunicar-se amb companys o clients, aconseguint, d'aquesta manera una comunicació efectiva; coneixement de la informació actualitzada sobre educació, formació, tendències de l'ocupació, del mercat de treball i assumptes socials; sensibilitat social i intercultural; habilitat per cooperar de manera eficaç amb un grup de professionals; i demostrar coneixement sobre el desenvolupament evolutiu de la persona.

Tot i que podríem fer menció a d'altres punts de vista o enfocaments pel que respecta al perfil professional de l'orientació, amb aquests dos enfocaments, queda més o menys definit el rol de d'orientador/a com un professional que ha de tenir un ampli ventall de coneixements, estratègies, recursos, així com també un perfil actitudinal determinat de cara a portar a terme la seva feina amb la màxima eficiència possible i, tenint molt present, per damunt de tot, que tracta amb persones amb unes necessitats i demandes determinades.

**Ivet Gall Segarra**  
**Pedagoga especialista en Orientació**  
**escolar i professional**

# L'alumnat no tradicional a la Universitat. Projecte PRILHE

Oriol Ríos

**L**a presència d'alumnat no tradicional en el sistema universitari espanyol encara és força petita. Aquest tipus d'alumnat es caracteritza per no disposar d'estudis acadèmics previs o per tenir dificultats, per diferents factors estructurals, a l'hora de participar en l'educació superior. En el cas d'Espanya aquest tipus d'estudiants presenten diversos perfils: persones majors de 25 anys sense titulació acadèmica suficient per accedir a la universitat, persones estrangeres sense la titulació convalidada i persones majors de 45 anys amb una experiència professional concreta. En el primer cas a les universitats de l'Estat Espanyol, tal i com s'exposa al Real Decreto 1742/2003, únicament se'ls hi reserven d'un 1% a un 3% de les places (BOE, 2003).

Com ja s'ha esmentat, durant la seva trajectòria universitària aquest alumnat acostuma a trobar diferents dificultats. En el projecte PRILHE, *Promoting Reflective and Independent Learning in Higher Education (2004-2006)*, del programa Grundtvig de la Comissió Europea s'ha analitzat la realitat que viuen aquests estudiants i estudiantess intendant identificar aquells processos d'aprenentatge que els estan permetent assolir els seus estudis universitaris<sup>1</sup>.

A través de la recerca, s'han analitzat quines eren les pràctiques i metodologies que el propi alumnat considerava que eren adients per al seu procés d'aprenentatge. Per tal de dur a terme aquesta anàlisi es van utilitzar tècniques quantitatives i qualitatives amb professorat que està en contacte amb aquest perfil d'estudiant i amb el propi alumnat no tradicional. Aquesta investigació es va dur a terme en set països de la Unió Europea que participaven en el projecte: Regne Unit, Alemanya, Dinamarca, Suècia, Finlàndia, Portugal i Espanya. En aquest article voldriem assenyalar alguns dels principals resultats obtinguts a Espanya dels que en són responsable el CREA, Centre Especial de Recerca en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats de la Universitat de Barcelona.

En l'anàlisi quantitatiu, després de passar qüestionaris on-line a professorat i alumnat, es va poder constatar que els educadors i educadores en l'àmbit universitari valoren i

aposten pel reconeixement, dins de l'aula, de l'experiència prèvia de l'alumnat no tradicional. Gairebé un 74% dels i les professionals enquestats creia que aquesta metodologia era molt útil per millorar els processos d'aprenentatge dels estudiants i estudiantess (CREA, 2005). A la vegada aquesta dada contrastava amb els percentatges de resposta de l'alumnat no tradicional, el qual admetia una manca de reconeixement de la seva experiència prèvia en les aules universitàries, gairebé un 56% (CREA, 2005).

Aquest estudi quantitatiu es va completar amb l'anàlisi qualitativa efectuada a partir d'entrevistes en profunditat i que va permetre ampliar la informació obtinguda a través dels qüestionaris. Les entrevistes a professors, professores i a l'alumnat van ser d'utilitat a l'hora d'observar quines formes de treballar i quins plantejaments eren més adients per a millorar l'ensenyança universitària dels estudiants i estudiantess no tradicionals.

Així entre els resultats obtinguts cal subratllar la importància atorgada a la funció docent. Els i les alumnes no tradicionals consideren que el professorat ha d'implementar mètodes que generin la reflexió i l'interès per aprendre.

*Ijo crec que em "curraria" la bibliografia però després recomanar ...això els llibres als alumnes. Si fer debat a classe d'algun llibre que hagi recomanat de llegir per veure si la gent se l'ha llegit i poder també donar cadascú la seva opinió, sobre el que*

*diu l'autor i no sé, serien classes més riques i potser que s'hi aprendria més perquè a vegades xerrant amb la gent s'aprenen més coses que memoritzant uns apunts, no?* (CREA, 2006)

Un altre aspecte en el què incideixen els i les estudiants de cara a facilitar la seva formació universitària és la cooperació entre iguals. D'aquesta manera, a través de la col·laboració, s'han creat mecanismes i interaccions que han permès superar les dificultats que han anat sorgint en el dia a dia del món acadèmic.

*Tambien a través de mis compañeros/as de curso he ido*

**Es va poder constatar que els educadors i educadores en l'àmbit universitari valoren i aposten pel reconeixement, dins de l'aula, de l'experiència prèvia de l'alumnat no tradicional**

**PAPERS**  
d'Educació de  
Persones Adultes

Número 55  
Desembre  
2007

**20**

**TEMES A DEBAT**

*aprendiendo a trabajar en equipo, a progresar con sus formas de estudiar, tomar apuntes, hacer resúmenes, etc.; en mi opinión considero que ha sido muy importante el ser solidario con ellos/ellas, es decir, el sentirme como uno más, el hacer amigos/as, puesto que con ellos/ellas he aprendido; el dejarnos apuntes, fotocopias, etc. La colaboración con todos me ha sido muy positiva; en el transcurso de estos años muchos han venido a mi casa a estudiar o yo he ido a casa de ellos/ellas; otras veces nos hemos reunido o bien en la Escuela de Adultos o en mi casa para preparar los exámenes.* (CREA, 2006)

Des de la perspectiva dels i les docents incorporar alumnat d'aquestes característiques no suposa un endarreriment en el funcionament de la classe i en l'adquisició de coneixements, més aviat el contrari:

*Yo creo que es un valor añadido que haya gente mayor en el aula, porque aportan un nivel de reflexión al aula que comporta para poder especificar más contenidos o dar unos niveles diferentes que si (...) como a la vez aportan a*

**Els i les alumnes no tradicionals consideren que el professorat ha d'implementar mètodes que generin la reflexió i l'interès per aprendre**

*mi misma y a los compañeros cantidad de aprendizajes y de temas interesantes (...).* (CREA, 2006)

La presència d'alumnat no tradicional a l'aula també permet replantejar metodologies educatives i incloure aspectes comunicatius i de debat que permeten un intercanvi d'aprenentatges i coneixements.

*A ver, claro, son diferentes según... en general intento que sea una clase comunicativa, que haya diálogo y que haya intercambio de conocimientos entre el*

*alumnado y yo misma. Pero depende de la asignatura, tengo algunas asignaturas en las que hay... bueno, pocos alumnos; quiero decir 40, que entonces, lo organizo más tipo seminario. Pero hay otras en las que tengo 110 o así y que, aunque intentamos tener espacios de diálogos y de debate, en el fondo no es una clase tan participativa, por el número.* (CREA, 2006)

**Oriol Ríos**  
**Investigador de CREA<sup>2</sup> de la Universitat de Barcelona**

## NOTES

1. <http://www.pcb.ub.es/crea/proyectos/prilhe/project.htm> 2. Centre Especial de Recerca en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats

## Bibliografia

BOE. 2003. *REAL DECRETO 1742/2003, de 19 de diciembre, por el que se establece la normativa básica para el acceso a los estudios universitarios de carácter oficial.* Madrid: MEC.

CREA, 2005. *National report, spanish analysis of the questionnaires.* PRILHE. Promoting Reflective and Independent Learning in High Education. SOCRATES Programme. Brussels: European Commission.

CREA, 2006. *Spanish National Report, Analysis of Interviews.* PRILHE. Promoting Reflective and Independent Learning in High Education. SOCRATES Programme. Brussels: European Commission.

## Pàgines web:

<http://www.mec.es>

<http://www.pcb.ub.es/crea/proyectos/prilhe/project.htm>

**PAPERS**  
d'Educació de  
Persones Adultes

Número 55  
D e s e m b r e  
2 0 0 7

**21**

# Associació *Hartu-emanak*, compartint experiències per a un envelliment actiu

Ismael Arnaiz

*“Hartu-emanak és una Associació sense ànim de lucre, que promou la Participació Social l’Aprentatge Permanent de les Persones Grans”, en la Comunitat Autònoma del País Basc”.*

*“Hartu-emanak considera Persones Grans a totes aquelles l’activitat principal de les quals, ja sigui laboral i/o familiar, ha cessat total o parcialment”.*

*Hartu-emanak reivindica el dret de les Persones grans a un ENVELLIMENT ACTIU, entès aquest com un procés, complex i continuat, constituït per un conjunt de polítiques i activitats que permeten que l’envelliment sigui saludable per a la persona que ho viu i rentable per a la societat en la que viu”.*

## Fent història

*Hartu-emanak* va néixer l’any 2002, fruit de les inquietuds d’un grup de persones que havíem treballat en les grans indústries del marge esquerre de la ria de Bilbao, i que, com a conseqüència de la desindustrialització d’aquesta zona, havíem estat jubilades o prejubilades a edats molt joves. Algunes amb només 52 anys.

Comencem per observar la realitat social del nostre entorn; la consideració i el tracte que la societat, en el seu conjunt, dispensa a qui deixem de ser laboralment actius-ves; les possibilitats de participació social activa que les Institucions Públiques ofereixen a aquest col·lectiu i la realitat del moviment associatiu de les denominades Persones Grans, limitat, quasi exclusivament, a les anomenades llars i/o clubs de jubilats-des i pensionistes.

Des del punt de vista demogràfic, comprovem que per raó de les jubilacions anticipades i l’augment de l’esperança de vida, el nombre de persones grans estava experimentant un augment com mai abans s’havia conegut. D’altra banda, el descens de la natalitat feia que el tant per cent que aquest col·lectiu representava en el conjunt de la població del territori Històric de Biscaia, assolís la cota del 17,6%, amb tendència a augmentar, estimant que el 2015 arribarem al 20,1%.

Analitzem també l’evolució sociocultural que el col·lectiu de persones grans està experimentant en els darrers anys i trobem importants canvis en relació a generacions anteriors de persones grans. Per exemple, arribem a aquesta etapa de la vida a una edat més *temprana*; tenim per davant una major esperança de vida; estem en millors condicions físiques; el nostre nivell cultural i de coneixements és major, i també ho és la nostra situació econòmica.

Observem, també, que a pesar d’aquests canvis tan importants en el perfil de les persones grans en llindar del segle XXI, el model d’envelliment, o dit d’una altra manera, la forma en que envellim en aquesta etapa de la nostra vida,

segueix sent el mateix model que va servir als nostres pares, basat en l’oci, i fins i tot en el modelo dels nostres avis, basat en el descans, el que sens dubte els servia de compensació a la duresa del treball que havien desenvolupat, i inclús de preparació per al “descans etern”, cosa que, desgraciadament els quedava massa a prop de l’edat de jubilació, quan tenien la sort d’arribar-hi.

En definitiva, el resultat de les observacions apuntades, ens va fer veure que a les persones grans, pel fet d’haver deixat de ser laboralment actives, només se’ls reconeix el “dret” a “estar entretingudes”, sense cap oportunitat, o molt poques, de participar activament en la societat, impedit amb això la possibilitat de desenvolupar una nova cultura de l’envelliment o una nova forma de viure aquesta etapa de la vida, que ens permetés exercir el què des del principi denominem com ENVELLIMENT ACTIU, idea que superava els conceptes de “envelliment saludable” i “envelliment exitós”, que alguns estudiosos del tema ja estaven utilitzant des de la dècada dels noranta.

## De la reflexió i l’observació, a l’acció

Les reflexions i les observacions ja apuntades ens van conduir, com no podia ser d’altra manera, al desig i la decisió de passar a l’acció.

Vam començar per definir el que enteníem per ENVELLIMENT ACTIU, convençuts que, en aquesta definició, havíem de resumir el que volíem que fos la nova forma de viure l’etapa de la vida que havíem iniciat. Aquesta etapa que va des del moment de deixar de ser laboral i/o familiarment actius-ves fins al “final dels nostres dies”.

Va costar, però vam aconseguir definir l’ENVELLIMENT ACTIU “com un procés, complex i continu, constituït per un conjunt de polítiques i activitats que permeten que l’envelliment sigui saludable per a la persona que ho viu i rentable per a la societat en la que viu”.

Vam creure que d'aquesta manera donàvem a l'envelliment una doble dimensió: la "dimensió personal", amb l'objectiu que sigui saludable<sup>1</sup> per a cada persona, i la "dimensió social" amb l'objectiu que resulti rentable per al conjunt de la societat.

D'aquesta forma incorporàvem a l'envelliment una nova funció, basada en la Participació Social Activa i Solidària de les persones grans, com expressió de la "dimensió social" d'aquest.

En assumir aquesta definició de L'ENVELLIMENT ACTIU, reivindicàvem, en primer lloc, el dret a "rebre" de la societat tot allò que necessitem per a què el nostre envelliment sigui saludable per a nosaltres, al mateix temps que assumíem el compromís de "donar" a la societat tot el que puguéssim donar-li, en funció de les nostres capacitats, per a què el nostre envelliment resulti al conjunt de la societat.

Amb aquestes idees com a base fonamental, l'octubre del 2002 va quedar constituïda l'Associació *Hartu-emanak*, en el nom de la qual queda resumit el dret a "rebre", expressat per la paraula "hartu" i el compromís de "donar", expressat per la paraula "emanak"

### Objectius i àmbits d'actuació d'*Hartu-emanak*

*Hartu-emanak* està constituïda com una Associació sense ànim de lucre, el seu objectiu és promoure la Participació Social Activa i Solidària de les Persones Grans i l'Aprenentatge Permanent al llarg de la vida.

Des de la seva constitució, *Hartu-emanak* ha anat dissenyant i desenvolupant projectes ens els següents àmbits:

- Les relacions intergeneracionals, centrades en la transmissió de coneixements i experiències, como un recurs per a l'aprenentatge de les Ciències Socials i el coneixement de l'entorn, programant per a tal afer Tallers d'Història i inter-

vencions en les aules dels Centres d'Educació.

- Les relacions interpersonals i l'accés a la cultura, mitjançant la celebració de Tertúlies Culturals i trobades en les que es pugui desenvolupar un diàleg social, que eviti la soledat, l'aïllament i la marginació de les persones grans mateixes.

- L'Aprenentatge Permanent mitjançant la celebració de Jornades, Seminaris i Tallers, on les persones grans puguem adquirir coneixements, sensibilització, motivació, etc., per a desenvolupar una Participació Social eficaç, eficient i adaptada als temps actuals.

- L'associacionisme de les persones grans, amb l'edició d'un LLIBRE VERD de les petites i mitjanes associacions de persones grans, en la que hi van participar, amb llurs opinions i experiències, un total de 62 associacions de tot l'Estat espanyol.

- La intervenció directa en les Institucions Públiques, formant part dels Consells de Persones grans i/o de Grups de Treball dependents d'aquests, a nivell Municipal, Territorial i Autonòmic.

Per a contactar amb *Hartu-emanak*:

Adreça Postal: C/ Príncipe, 5, 1º- departamento 101, 48001 Bilbao. Telèfon: 944 155 114.

Correu electrònic: hartuemanak@euskalnet.net

Pàgina Web: www.hartuemanak.org

**Ismael Arnaiz Markaida**  
**President d'*Hartu-emanak***

### NOTA

1. Saludable en el sentit ampli del concepte de salut, que segons l'Organització Mundial de la Salut consisteix en estar física, mental i socialment bé.

**PAPERS**  
d'Educació de  
Persones Adultes

Número 55  
Desembre  
2007

**23**

# APADIS, la inclusió igualitària de les veus en la Interacció Persona-Ordinador

Laura López i Cristina Pulido

**L**es persones majors i/o amb discapacitats s'enfronten sense cap dubte a nombroses barreres en la incorporació de les TIC a la seva vida quotidiana. De fet, als últims anys es troben tot un seguit de recerques que intenten avançar en el coneixement de l'edat i la comunicació intergeneracional (Harwood 2007) o en matèries més específiques com la investigació de nous models de formació a través de Internet (Trentin 2004) o d'un disseny d'in-

terfícies específicament adaptades a les necessitats d'aquests col·lectius.

Una d'aquestes recerques és la coordinada des del CREA<sup>1</sup> per la professora Lúcia Puigvert, *APADIS, Generació d'un entorn virtual d'aprenentatge accessible per persones majors. L'aprenentatge obert i a distància en l'educació formal i del temps lliure per a persones majors*. Projecte I+D finançat pel *Instituto de Mayores y Servicios*

**EXPERIÈNCIES**

*Sociales (IMSESO)* dins del *Programa Nacional de tecnologías para la salud y bienestar (número de referencia 89/06)* que presenta com a principal innovació la introducció de l'Orientació Comunicativa Crítica en l'estudi de la Interacció Persona-Ordinador<sup>2</sup> (Gómez, Flecha et al. 2006). Una orientació consolidada en ciències socials dins de la recerca per a la inclusió i la cohesió social de col·lectius desfavorits<sup>3</sup>.

La Investigació encara en procés, aglutina l'experiència en l'estudi de l'educació de persones adultes, de les ciències socials i de la recerca del multimèdia interactiu a Internet. Fet derivat de la representació en el seu equip de cinc universitats catalanes i estatals, entre les quals es troben dos grups de recerca<sup>4</sup> i l'Associació de Persones Participants ÀGORA de l'Escola de persones adultes La Verneda-Sant Martí. Primera experiència estatal publicada a la *Harvard Educational Review* (Sánchez 1999) que compta amb una important tradició en la formació de persones adultes. Entre la que destaca la coordinació del projecte europeu *ABE Campus, Virtual Adult Basic Education Communities in Europe*, precedent de la recerca realitzada a APADIS.

A partir de les aportacions en la introducció participativa de les TIC dins l'educació de persones adultes (ÀREA 1999-2002; FACEPA 2003), de la introducció de l'e-learning (FIM-NewLearning 2004-2007) o dels estudis en accessibilitat i *usabilitat* de les tecnologies per aquests col·lectius (Alonso, Calle et al. 2003) es va començar la recerca a finals del 2006. Entre els seus objectius principals es troben per un costat el disseny i implementació d'un entorn virtual d'aprenentat-

ge, dirigit a l'educació formal i en el temps lliure adaptat a persones majors amb o sense discapacitats (l'aplicació ABE CAMPUS) i per l'altre la sistematització dels paràmetres de la Interacció Persona-Ordinador a partir de la inclusió de les veus de les persones grans mateixes.

Després d'una acurada recerca de fonts documentals, en aquests moments s'està desenvolupant l'anàlisi de les dades obtingudes al llarg del treball de camp. El que ens permetrà sistematitzar els paràmetres de la IPO, a la vegada que continuar adaptant l'entorn virtual a les seves necessitats específiques d'aquestes persones.

Malgrat que fins el moment no es disposa de resultats definitius, cal destacar que la interdisciplinarietat del projecte, no només per la composició del seu equip investigador, sinó també pel seu disseny metodològic, ha fet possible que s'hagi obtingut durant la fase de recollida de dades, un valuós ventall d'aportacions i matisos que sense la inclusió igualitària de les veus de les persones majors, no hagués estat possible.

**Laura López**  
**Amb el recolzament del Departament d'Educació i Universitats de la Generalitat de Catalunya i del Fons Social Europeu**

**Cristina Pulido**  
**Investigadora en formació de la Universitat de Barcelona**

## NOTES

1. Centre Especial de Recerca en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats de la Universitat de Barcelona.
2. A partir d'ara IPO.
3. Orientació metodològica de projectes RTD del Programa Marc de la Comissió Europea: *INCLUD-ED: Estratègies per la inclusió i la cohesió social des de la educació a Europa*. Projecte Integrat de la Prioritat 7 del VI Programa Marc; *Workalo: The Creation of New Occupational Patterns for Cultural Minorities: the Gypsy Case* (V Programa Marc. 2001-2004).
4. Universitat de Barcelona (CREA- Centre Especial de Recerca en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats), Universitat de Lleida, Universitat Pompeu Fabra (GTI- Grup de Tecnologies Interactives), Universidad del País Vasco, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

## Fonts

ÀGORA. (2003-2005). *ABE Campus, Virtual Adult Basic Education Communities in Europe*. Projecte Minerva per la Comissió Europea en el marc del Programa Sócrates. Última consulta realitzada el 27 de Novembre del 2007 a la web: [www.basicampus.net](http://www.basicampus.net)

Àrea, M. et al. (1999). *REDVEDA: Redes Virtuales para la Educación de Adultos. Una Guía Pedagógica*. Projecte finançat per la Comissió Europea en el marc del Programa Sócrates. Última consulta realitzada el 27 de novembre del 2007 a la web: <http://www.edulab.ull.es/index.htm>

FACEPA (2003). *Nuevas tecnologías y participación social*. Projecte Grundvig finançat per la Comissió Europea en el marc del Programa Sócrates.

FIM-NewLearning. (2004-2007). *eLSe - e-learning for seniors*. Projecte Minerva finançat per la Comissió Europea en el marc del Programa Sócrates. Última consulta realitzada el 27 de novembre del 2007 a la web: [www.el-se.org](http://www.el-se.org)

Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. i Flecha, R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona, El Roure.

Harwood, J. (2007). *Understanding Communication and Aging*. California, Sage Publications.

Institut Universitari d'Estudis Europeus (2003). ACCEPLAN: Plan de accesibilidad 2003-2010. *Libro Blanco. Por un nuevo paradigma, el Diseño para Todos, hacia la plena igualdad de oportunidades*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Trentin, G. (2004). "E-learning and the third age." *Journal of Computer Assisted Learning* 20 (1): 21-30.

Sánchez, M. (1999). La Verneda-Sant Martí: a school where dare to dream. *Harvard Educational Review* 69 (3): 320-335.



# Una experiència de formació: les persones adultes a la universitat, un alumnat no tradicional

Entrevista a Isabel Pujol

Montse Fisas

*Isabel Pujol de 52 anys fa 26 anys que treballa com a directora de la residència d'avis del seu poble, abans, però havia estat treballadora familiar, la primera –comenta- que hi va haver a Molins de Rei i que hi treballà fent tàndem a l'Educador Social i la Treballadora Social.*

## Què et porta a anar a la universitat?

Arran de contactar amb gent de Treball Social, vaig creure que m'agradaria fer els estudis de Treball social. Llavors, amb una amiga, vam decidir preparar-nos per a la prova d'accés de majors de 25 anys a la universitat.

Llavors no era com ara i havies d'anar a una acadèmia de Barcelona, no era fàcil. La primera sorpresa va ser aprovar a la primera -explica- Quan en trucar des d'una cabina a la universitat per saber la nota van dir-me que era apta. Com que no tenia expectatives i, a més el telèfon feia molt de soroll, vaig pensar que no ho havia entès bé i vaig tornar a trucar. La noia que em contestà en conèixer-me la veu em va dir: apta, apta., apta, tres vegades seguides.

No me'n vaig adonar fins al cap de molt de temps que hi ha una cosa que condiciona les expectatives i possibilitats per estudiar. Jo vaig ser el primer membre de la meua família extensa amb títol universitari... I això ha estat ara als volts dels 50 anys! Penso que, inconscientment em sembla que, a mi "no em toca". És com si traïssis algú o alguna cosa. Jo em sentia com un "bitxo raro". Ens emmirallem molt més del que ens pensem en els nostres pares i el que veiem al seu entorn, en el seu model i això condiciona molt ... a la vida.

A casa meua em van proposar que estudiés Comerç. A mi m'importava poquíssim, treia notes altíssimes però no em recordo de res del que vaig estudiar. Llavors van obrir el primer Institut al poble (ara n'hi ha dos) i com que jo anava als escoltes i allà hi havia gent que feia Batxillerat vaig demanar a casa d'anar-hi. Hi havia una prova i després d'aquesta vaig fer el tercer curs. M'ho vaig passar bé aprenent i veient que podia aprendre tenint en compte la mala experiència que vaig tenir de petita a l'escola pri-

mària. Després vaig començar a militar en un partit polític i vaig haver de repetir curs però me'n queden quatre.

Vaig deixar els estudis fins als 29 anys que vaig matricular-me a l'acadèmia per preparar la prova d'accés a la universitat de majors de 25 anys i a l'octubre d'aquell any començò el 1er. curs de Treball social.

## Quines barreres has trobat i quines coses t'han semblat facilitadores per assolir el teu propòsit com a alumna?

El primer any ho havies d'aprovar tot i això era una dificultat molt gran perquè exigia molt esforç. Ho vaig aprovar tot menys estadística que la vaig anar suspenent fins exhaurir totes les convocatòries. Vaig començar 2n. curs, però va haver-hi problemes familiars i les coses van començar a no funcionar-me. Vaig bloquejar-me i pensava que deixava els estudis. De tota manera, jo em bus-

cava coses boniques que m'ajudessin i em motivessin a estudiar: una foto davant de la taula d'estudi, música que em relaxava, una mimosa, etc.. Però així i em costava seguir...

Tenia molt elements en contra. Llavors treballava per torns i molts cops, per anar a la universitat quasi no dormia. Quan arribava a casa, per estudiar em

prenia una cafetera de cafè.... Combinava els estudis amb la feina i tenir cura del meu fill. A segon només vaig aprovar dues o tres assignatures. L'altre any vaig aprovar-ne alguna més però em costava molt.

En part el meu fill Gregori va patir les conseqüències de la meua decisió d'estudiar!

Mai a la vida vaig decidir renunciar del tot... vaig ajornar-ho. Però era un ajornament de mig deixar-ho estar perquè en el fons del fons no em vaig atrevir mai a dir-me a mi mateixa: "jo no seré treballadora social", era com mastegar pedres.

Pel que fa a les barreres, també vaig descobrir, quan feia primer, que tenia "forats" importants de coneixements. Jo no sabia què era la Sociologia. No sabia ni un borrall de Filosofia. Al ICESB hi havia Teologia, Treball Social i Sociologia, doncs allà i així vaig descobrir la seva exis-

**M'ha costat mitja vida poder gaudir del fet d'estudiar però... he gaudit**

**PAPERS**  
d'Educació de  
Persones Adultes

Número 55  
Desembre  
2007

**25**

tència. Mai abans. Hi havia un noi de Sociologia que em va ajudar molt i em va recomanar un llibre "*Vida y muerte de las ideas*" del poeta José María Valverde, que havia fet cooperació amb Nicaragua —afegeix-, i em vaig adonar el que em faltava per saber de Hegel i altres conceptes que feien que jo llavors "em perdés". A segon curs vaig decidir que m'havia d'espavilar i havia de començar a "tapar forats". Aquest llibre m'hi va ajudar. El guardo com una joia.

Un altre llibre que guardo com una joia sobre la funció de l'educació és un que es diu "*Frankenstein educador*" de Philippe Meirieu: és una preciositat. Ara quan vaig acabar la Diplomatura, encara que jo no sóc de festes i celebracions, vaig decidir fer-ne una perquè hi havia persones que m'havien ajudat tant que desitjava compartir amb elles la joia de la meva titulació. D'aquesta festa n'he fet un àlbum amb tot allò que va ser significatiu per a

mi. En aquest, hi ha la portada d'aquest llibre, junt amb fotos, trossets de mimosa i retalls de música com els "*Concerts de Brandenburg*" de Bach o el "*Rèquiem*" de Mozart.

M'ha costat mitja vida poder gaudir del fet d'estudiar però... he gaudit. Són aquells moments en els que descobreixes coses noves i les relacions amb d'altres que ja sabies: "Ah! Això vol dir ... tal o qual". Són moments que valen un "potosí". Són moments gloriosos! M'havia passat molts anys sense saber de l'existència d'aquests preciosos moments. Perquè, a més, a la vida tot depèn de l'experiència que adquireixes en els llocs on estàs. Jo de petita, a l'escola (Escola Nacional Alfons XIII), m'ho vaig passar molt malament. Vaig aprendre que el millor que podia passar-me era "passar desapercebuda". A la "uni" vaig reproduir el mateix que havia après a l'escola: passar desapercebuda, fins que ja em vaig sentir prou segura de mi mateixa.

Hi ha un grup de la meva generació que encara vam arregar l'escola franquista que és la pitjor que hi ha hagut. Només en tinc mals records. Als 5 anys se'n van adonar que jo era esquerrana. Em van lligar la mà al pupitre i a l'hora de pati jo em quedava castigada. Als 7 ò 8 anys quan a Geografia donàvem els "cabos" i quan Doña Maria que era una dèspota, em preguntava i jo confonia el cabo de la Nao per "Noa", em donava cops de puny al cap i em feia "humiliacions". Jo demanava als pares que no em deixessin anar al "cole". També a la classe hi havia altres nenes que eren "lo más plus" i que jo no podia... perquè sempre me les posaven d'exemple. Per això jo gastava les meves energies en passar desapercebuda.

Un aspecte que limita les possibilitats d'èxit en l'estudiar a la universitat és la teva pròpia autoestima, especialment en relació al professorat. Com que jo no anava de "reina de los mares" un professor de la universitat (un home molt treballador que es "currava" les classes i de qui, després, més vaig aprendre però que com a persona tenia mancances) em va fer sentir malament. Jo

ja anava a la universitat a passar desapercebuda però aquell professor em va fer sentir transparent. Un dia va posar les llistes de les notes, després d'un examen que no m'havia anat gens bé, i va i em posa un 2 i al costat una noteta amb: "i regalat". Això em va fer saltar. Em vaig carregar de valor i vaig decidir anar al despatx a parlar amb ell: "No vinc a discutir la nota. Vinc a demanar que em posis un zero i treguis el "regalat". No vull regals".

Jo era l'única alumna gran d'aquell grup. Després, vaig tornar a coincidir amb ell amb altres as-

signatures però era quan ja em sentia més segura. En canviar jo d'actitud, ja emetia un altre missatge pel que el professor també va canviar la seva actitud i, encara que mai vam ser "amics del tot", en ser un professor laboriós, vaig aprendre molt. Hi va haver altres professors/es que em va ajudar molt. A dues les vaig convidar a la festa de la meva titulació.

Per tant, quant a barreres he de dir que, a més de l'autoestima, les mancances de coneixement de base són unes d'importants. Els horaris i l'organització de la carrera també. Al principi, el primer curs me l'hauria hagut de poder partir perquè treballant una jornada laboral, portant la casa, més les hores d'estudiar, va ser moltíssim. Aquest primer curs, del que t'has de matricular de totes les assignatures, representa un esforç que de vegades esdevé insuperable per a molta gent.

En el cas de les dones, el tema d'invertir hores en l'estudi, representa un doble impediment. Hores d'estudi significa deixar de fer coses de la casa i de poder estar mes per als teus. Això et fa sentir molt culpable. De vegades sense voler, les mestres dels teus fills també te'n fan sentir de culpable quan a les entrevistes et diuen que el "nen l'altre dia va venir amb la bata sense un botó o que no porta tot l'equip d'esport"....

Un altre aspecte que va dificultar-me els estudis va ser precisament la complexitat formal i organitzativa dels plans d'estudis. Vaig començar l'any 1985 a la Universitat de Barcelona (a l'ICESB) i vaig acabar a la Ramon Llull ara fa quatre anys. Quan em vaig tornar a matricular després d'un temps per acabar la carrera el curs 1997-98, havia canviat tot: vaig estar una hora llegint-me el llibret,

**Quant a barreres he de dir que, a més de l'autoestima, les mancances de coneixement de base en són unes d'importants. Els horaris i l'organització de la carrera també**

## PAPERS

d'Educació de  
Persones Adultes

Número 55  
Desembre  
2007

26

allà a secretaria, per entendre com havia de fer-ho per matricular-me. llavors tornava a la universitat amb més por i més inseguretat que la primera vegada.

### **Com es viu això de ser alumne "no tradicional"?**

Vaig notar diferència entre els primers anys a la universitat i la segona època, en que cadascú anava més per la seva banda... compartien menys (apunts, material). Una altra dificultat és la manca de preparació acadèmica que elles no tenen i jo sí. D'altres coses tenen a veure amb els canvis fisiològics que porta l'edat. Per exemple, a mi em va agafar l'època de la menopausa, això a la gent jove no li passa. Jo era l'única que a ple hivern, quan feia molt de fred a les classes i tothom anava amb l'abric posat, de cop i volta me l'havia de treure. Fins que un dia, quan ja em sentia més segura, els vaig explicar què era el que em passava. Un altre exemple va ser quan hi va haver totes les "mogudes per la Globalització". Jo m'hi vaig apuntar amb la gent de la Universitat. Un dia varem fer una trobada al vestíbul del centre de Cultura Contemporània de Barcelona. llavors jo estava contracturada, em feien mal els ossos i pensava que aquell jovent eren de goma. Em van ajudar molt, em van posar tots els anoracs com si fossin coixins. llavors jo els deia: "com si fóssiu els meus fills!". Però aquest tipus de relació amb els joves estudiants no es va donar fins al final. Al principi, als primers anys, jo no els deia res i ells a mi tampoc. He trobat gent jove molt valuosa.

A la universitat hi havia proporció molt baixa de gent de la meua edat. A més, les persones adultes hi anem de diferent manera. Algunes per objectius i amb actituds ben diferents. Hi havia una altra alumna adulta, més o menys com jo, que tenia una relació amb les classes ben diferent. Negociava l'assistència a classe, els treballs amb alguns professors i coses així. Bé... són maneres. A mi em va semblar una mica tramposa.

### **La manera d'estudiar i participar et sembla diferent entre la gent més jove i la més gran? Quines creus que són les diferències?**

Una barrera va ser el tema dels treballs en grup. Per a la gent jove el treball en grup vol dir "perdre molt de temps". Jo venia de Molins i ells eren tots de Barcelona. A tots els grups hi ha gent que es repenja i d'altra que fa la feina. Això era un impediment perquè jo no tenia temps extra per fer els treballs de grup. Per això intentava "negociar" amb els professors —si ho permetien— que deixessin també fer treballs individuals. Ara, va haver un treball

de grup en el que vam treballar molt i vam aprendre molt. En aquest, van tenir en compte la meua dificultat per quedar. Quedàvem els diumenges al matí al local d'una associació gitana de Badalona que, per la coneixença que tenia una companya nostra, ens deixaven. El gran avantatge va ser que allà treballàvem molt, érem un grup de sis. Va ser molt profitós.

Una altra cosa és que, per exemple, jo m'havia de posar a primera fila perquè darrera la gent parlava i jo no podia seguir la classe. No em podia permetre el luxe de perdre el fil, que ja tenia prou dificultat per seguir.

Relacionat amb això, un altre aspecte diferenciador és la manera d'estudiar diferent que tenim les persones adultes respecte a les joves. Jo venia d'un ensenyament primari memorístic. Mai ningú a mi m'havia ensenyat a "prendre apunts" o a "fer esquemes". Quan la professora parlava jo ho veia tot com un dictat i ho volia apuntar tot. Era impossible. No me'n sortia. No sabia estudiar. Em passava molt de temps copiant els apunts un i altre cop fins que m'ho aprenia. Em va costar molt. Comparava amb les companyes més joves i els veia els apunts impecables, jo només tenia feina, a casa, de refer-los fins que em quedaven polits i entenedors.

He de dir que al final, quan ja m'he sentit més segura, m'he sentit molt bé amb la gent jove, molts són encantadors.

Pel que fa la relació amb el professorat hi havia de tot. N'hi ha hagut que han donat per suposat que per ser persona adulta tenies un saber i que notaves que te'l reconeixien, això ho agraeixes. D'altres que no.

Per ser persona adulta la relació amb el personal de serveis de la universitat, especialment amb les administratives, sempre ha estat excel·lent. M'han ajudat en tot moment.

***Caldria un suport "post-prova d'accés" per a totes les persones adultes que ens manquen alguns coneixements o no sabem prou bé com estudiar***

### **Com va ser l'accés? La forma de preparació i quines han estat les dificultats trobades?**

La preparació que et fan a l'acadèmia és per aprovar l'examen d'accés però no és suficient, no t'ensenyen tot el que et cal per seguir la carrera. És normal, només tenen un curs, de vegades menys. El que caldria és

un suport "post-prova d'accés" per a totes les persones adultes que ens manquen alguns coneixements o no sabem prou bé com estudiar.

### **Què n'has tret del teu pas per la universitat?**

Una seguretat a la feina però especialment això d'aprendre; allò del "tesor a dins seu". Quina raó tenia el títol d'aquell llibre..., perquè ben bé *L'educació ama-ga un tresor a dins*.

# Cursos: Forma't en TIC

## FACEPA

**D**urant els mesos de juny, octubre, novembre, desembre de 2007 i el mes de gener de 2008, FACEPA ha organitzat diversos cursos de formació en tecnologies de la informació i la comunicació (TIC), a partir del model democràtic d'alfabetització mediàtica. Els cursos s'han dut a terme a diferents entitats que formen part de FACEPA o bé a altres entitats que hi col·laboren, com per exemple l'Associació de Veïns de Trinitat Nova, el Grup de la Guineueta, l'Associació Àgora de la Verneda, el Casal dels Infants del Raval, l'Espai d'Inclusió i Formació del Casc Antic, l'Associació Cultura Viva Santboiana i l'Associació Zitzània de Sabadell. Un total de 92 persones han participat d'aquests cursos.

Un dels punts forts dels cursos "Forma't en TIC" és que parteixen d'un enfocament democràtic d'alfabetització mediàtica, que implica a les pròpies persones participants com a subjectes actius dels seu propi procés de formació.

Les persones participants comencen amb una primera sessió de recerca d'informació a Internet sobre un tema concret, aprenent a seleccionar-la. S'introdueixen els aspectes claus de l'ús d'Internet, de la recerca d'informació i el seu posterior tractament. És a dir, des d'engegar l'ordinador, dominar el ratolí, obrir i tancar els programes, entrar a Internet i moure's per les pàgines web, seleccionar, copiar, enganxar i guardar informació. I es practica conjuntament a través de la recerca d'informació sobre un tema escollit.

*"No tenia noció de res, ni d'agafar un ratolí, i que ha estat molt poquet però ens ha animat. Em semblava impossible poder obrir un ordinador, agafar un ratolí, i res, veig que ho podem aprendre".*  
(Participant d'un grup d'alfabetització mediàtica).

En aquesta fase les persones participants realitzen una alfabetització digital, adquirint recursos per fer funcionar l'ordinador i moure's per Internet utilitzant un cercador i entrant a pàgines web. Es busca informació concreta a través de tres fonts d'informació diferents: webs de l'administració pública, webs de mitjans de comunicació i webs de moviments socials, i més tard s'elaboren els materials amb la informació seleccionada, realitzant un dossier per a la posterior discussió en grup. La informació trobada a Internet, és analitzada posteriorment per part de les persones participants.

*"Els que comencem a Internet veiem moltes coses i no totes les entenem. A l'ordinador et trobes moltes coses i no tot serveix. Hi ha coses que per mi són fullaraca."*  
(Participant d'un grup d'alfabetització mediàtica).

El més important d'aquests cursos és que persones adultes que gairebé no havien engegat mai un ordinador han après a utilitzar-lo i a accedir a la informació des d'Internet. Però no només això, sinó que també han après a dialogar sobre aquesta informació entre totes i tots per tal d'analitzar d'una manera crítica allò que es transmet des dels mitjans de comunicació, des de l'administració pública i des dels moviments socials. En definitiva, s'ha après a utilitzar les TIC des d'un model democràtic i crític i a partir del diàleg.

No només volem saber trobar la informació a través dels diferents mitjans, sinó que també volem debatre-la, analitzar-la, compartir la nostra opinió sobre ella i difondre-la a través dels propis mitjans: volem passar de ser receptors a gestors de la nostra pròpia informació. (*Manifest Cap a un model democràtic d'alfabetització mediàtica*).

Per últim, és important remarcar el reconeixement que aquesta metodologia ha tingut per part de diferents institucions europees i nacionals, com el cas de l'última edició de l'*Internet Global Congress* (que es va celebrar a Barcelona del 16 al 19 d'abril de 2007 i que va tancar amb una xifra de 2.200 participants), en el qual FACEPA va realitzar una ponència en la taula rodona: "Formació digital: eina per a combatre la fractura digital", on una persona participant de FACEPA va presentar el model democràtic d'alfabetització mediàtica. A la mateixa taula rodona, hi havia present, entre altres, la Directora de la Unitat d'Innovació i Polítiques generals de la Direcció General d'Educació i Cultura de la Comissió Europea, Maruja Gutiérrez, o el Director General de la Societat de la Informació de la Generalitat, Josuè Sallent, que n'era el moderador.

*"La vida ha canviat, les persones sense formació, ens hem adonat que és important l'educació en els ordinadors i el poder que tenen les tecnologies. No ens volem quedar enrere, necessitem entrar en aquestes noves possibilitats que ofereixen les tecnologies"*  
(Participant d'un grup d'alfabetització mediàtica).

## PAPERS

d'Educació de  
Persones Adultes

Número 55  
Desembre  
2007

28

# X Trobada d'estudiants gitanes a Catalunya

"Les dones gitanes arribarem allà on vulguem arribar"

Associació gitana de dones *Drom Kotar Mestipen*

**E**l passat 24 de novembre, l'associació gitana de dones *Drom Kotar Mestipen*, que significa "camí de llibertat" en romanó (llengua del poble gitano a nivell internacional), va celebrar a l'IES "Eugeni d'Ors" del barri de Sant Roc de Badalona, la desena trobada d'estudiants a Catalunya.

Si ens remuntem als inicis, la idea de les Trobades va sorgir de les primeres Jornades de Treball que va realitzar la *Drom Kotar Mestipen* l'any 2001: *Les dones gitanes de Barcelona al segle XXI*, en les que van participar unes 70-80 persones.

L'any 2002, es va celebrar la primera trobada d'estudiants gitanes on un grup de dones es van reunir per primera vegada, de manera informal, per parlar sobre l'educació escolar de les seves filles.

Les trobades d'estudiants gitanes són un espai de diàleg on la dona gitana és la protagonista. Nenes, mares i àvies dialoguen entorn a la importància de l'educació com a via de superació de desigualtats, essent el diàleg intergeneracional una de les característiques clau de les trobades.

Les trobades d'Estudiants Gitanes tenen com a principal objectiu la superació de l'absentisme i fracàs escolar de les nenes i joves gitanes. L'objectiu és esbrinar les causes de l'abandonament prematur d'estudis i sobretot, trobar alternatives i propostes d'actuació per a superar-lo.

Així mateix, les Trobades permeten que les noies i dones gitanes facin una reflexió sobre la seva vivència en els diferents centres educatius i institucions pels què han passat, aconseguint així un espai d'intercanvi d'experiències. Les noies i joves gitanes que estan estudiant o que han arribat a la universitat representen o es converteixen en referents positius.

Enguany hem celebrat ja la desena trobada, més de 75 dones hi van participar. El tema d'aquesta trobada ha estat el sistema educatiu: "com el sistema educatiu obre portes al món laboral i com alhora posa barreres". En la taula de referents varem comptar amb nenes i noies gitanes que es troben en cada etapa del sistema educatiu. Hi van participar nenes que es troben a primària passant per dues joves cursant secundària a l'IES "Eugeni d'Ors, una jove gitana acabant el Batxillerat i una jove que ha arribat a la universitat, ella ha triat la carrera de Treball social per poder contribuir a la millora del seu poble. Aquest any,

també ha participat una noia gitana romanesa per explicar la seva experiència en un curs de català organitzat pel dispositiu "Lungo Drom" de la Generalitat de Catalunya. Després es van organitzar grups de treball en els que es va dialogar entorn a quatre punts: la família, les autoritats, el professorat i les mateixes nenes i dones

gitanes i com poden generar canvis per a pal·liar l'absentisme i el fracàs escolar.

Fruit d'aquest diàleg es varen extraure, entre d'altres, les següents conclusions: altes expectatives i orientació l'èxit per a l'alumnat gitano, valorar i respectar a les estudiants gitanes, millorar la relació, comunicació i implicació entre la família i l'escola, incloure la cultura gitana a l'aula, crear una xarxa de dones gitanes per sensibilitzar les famílies gitanes sobre la importància de l'educació dels seus fills i filles, formació per a les famílies gitanes, etc.

Així doncs, continuarem treballant amb il·lusió per tal que les trobades d'estudiants gitanes segueixin sent experiències d'èxit i per a què la dona gitana "transformi el seu poble a cops de paraula".



**PAPERS**  
d'Educació de  
Persones Adultes

Número 55  
Desembre  
2007

**29**

## El 9è Congrés de Persones Participants en Alfabetització i 3er Internacional es celebrarà a Badajoz

**D**issabte 16 de febrer es celebrarà el 9è Congrés de Persones Participants en Alfabetització i 3er Internacional, al Palau de Congressos Manuel Rojas de Badajoz, organitzat per CONFAPEA (*Confederació de Federacions i Associacions de Participants en Educació i Cultura Democràtica de Persones Adultes*), conjuntament amb el Centre de Promoció de la Dona de Badajoz.

Els Congressos de Persones Participants en Alfabetització són una experiència educativa, en la qual les persones que participen en nivells inicials de formació defineixen els continguts del Congrés. És una pràctica innovadora per al foment de la participació, l'educació i la democràcia i en la

promoció dels valors solidaris universals. Aquest tipus de Congressos es realitzen des de l'any 1999, i aquesta és la tercera edició de caràcter internacional.

En la present edició, el Congrés tractarà sobre la implicació de la comunitat en l'alfabetització i la seva contribució en la superació de les desigualtats socials. Així doncs, les experiències que es presentaran a les taules rodones, així com els grups de treball, estaran relacionats amb aquest tema central. Es preveu l'assistència de més de 200 persones d'entitats de tota Espanya.

**CONFAPEA**

### PAPERS

*d'Educació de Persones Adultes*

Número 55  
Desembre  
2007

30

## La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación

Enrique Javier Díez. Barcelona: El Roure Ciencia. 2007.

**Q**uan hom es troba amb un llibre com aquest, de gairebé sis-centes pàgines, pot pensar: “Un altre llibre sobre la globalització?, No ho sabíem ja tot –o gairebé– sobre la globalització?” és certament un llibre sobre la globalització, però el que sí que es pot dir és que el conjunt de les dades i les anàlisis que Enrique Javier Díez, professor de la Universitat de León, aporta representen alguna cosa més que les generalitzacions conegudes i assumides per tothom. Diria que, com a resultat de la recerca de l'autor, és una de les millors síntesis actuals sobre l'estat de la qüestió.

El llibre està estructurat en dues parts. La primera representa una anàlisi del que és la globalització, la segona, les alternatives a la situació actual. En la primera s'hi detallen les conseqüències econòmiques, laborals, polítiques, socials, mediambientals, en les relacions humanes i les relacions internacionals i, finalment, les culturals i ideològiques. Aquesta primera part acaba amb un llarg capítol sobre les repercussions en l'educació.

L'habilitat de l'autor rau en la capacitat d'unir multitud d'informacions d'arreu del món, agrupar-les i analitzar-les de manera sistemàtica i en aquest sentit, les més de sis-centes referències forneixen una informació diversa i ben documentada. Són especialment contundents els capítols dedicats a les conseqüències laborals, mediambientals i sanitàries. El cas dels transgènics n'és un exemple paradigmàtic, no tant (diria jo) pel fet mateix de la seva existència, sinó especialment pel control i la dependència de les grans companyies per part dels pagesos que se'n deriva. En altres exemples, com els de les *maquilas*, si bé tots i totes en tenim alguna informació, l'interessant –i desgraciat– és el conjunt de dades ofertes sobre el seu funcionament i les condicions laborals de les dones que les pateixen, i la seva inserció en el conjunt del sistema econòmic mundial.

Pel que fa a les conseqüències per a l'educació l'autor insisteix en la transformació de l'educació en una mercaderia més, en el que significa que només es prengui com a punt de vista fonamental dels sistemes educatius la formació per al treball, l'adequació al mercat, amb l'"externalització" del fracàs escolar, culpabilitzant la víctima d'un sistema en lloc de qüestionar i transformar el sistema mateix. Una anàlisi com aquesta podria donar lloc a l'enèsima protesta pessimista, més ben informada i més conscient, en aquest cas, en contra de la globalització

neoliberal si es quedés en la pura acumulació de dades més o menys terrorífiques. Les cent cinquanta pàgines de la segona part del llibre obren unes certes vies per veure les coses d'una altra manera.

Les iniciatives populars i socials en matèria econòmica o del medi ambient, en les relacions internacionals, també en la política de cada dia són molt diverses per tot el món, però gairebé totes coincideixen en donar a les persones un paper protagonista més enllà del paper assignat pel sistema, en resistir la força de les estructures econòmiques i polítiques opressives. Uns sindicats mundials, la democràcia participativa, la renda mínima ciutadana, la implementació efectiva dels drets humans per aconseguir una ciutadania mundial, el començ just, l'ús de les tecnologies per difondre informacions, etc. són exemples d'iniciatives que ja estan en marxa i que mostren les seves potencialitats allà on s'apliquen.

També en educació hi ha moltes iniciatives per tal que la societat repregui, des d'allò públic, un paper social i de justícia en favor de les persones amb més dificultats socials i econòmiques. Les escoles democràtiques o acceleradores, les comunitats d'aprenentatge, etc. són exemples de com es poden fer les coses pensant en la majoria i no limitant-se a servir a un sistema social injust.

Quan hom acaba de llegir aquest llibre, que malgrat l'acumulació de dades es llegeix força bé, li pren una sensació un xic estranya. Per una banda hi ha una situació molt dura per a la immensa majoria de les dones i homes, nens i nenes del món, amb expectatives limitades de millora global que massa lentament es converteixen en canvis reals en la situació de cadascú. Per altra, múltiples iniciatives transformadores, promotores d'una major democratització política, social, educativa, familiar i econòmica a nivell local i planetari. Potser aquestes forces encara no han trobat un lligam comú prou fort com per convertir-se en un agent de canvi mundial, però en tot cas es demostra que hi ha canvis possibles i que depèn de cadascú posicionar-se i actuar de manera coherent.

En definitiva, com diu Julio Anguita a la introducció, *“el anàlisis y la exposición que a continuación se realizan deberían usarse, a modo de libro de cabecera, por dirigentes políticos, sindicales y formadores de opinión”*.

**FM**

**RECENSIÓ**

**PAPERS**  
d'Educació de  
Persones Adultes

Número 55  
Desembre  
2007

**31**

**RECENSIÓ**

# P A P E R S

Número 55

Desembre 2007

AQUESTA REVISTA ES PUBLICA  
QUADRIMESTRALMENT