

PAPERS

d'Educació de Persones Adultes

59

Crisi / Educació

EDITORIAL

Crisi i educació

CRÒNICA

Seminari "Building Peace Together"
(CONFAPEA)

TEMES A DEBAT: CRISI / EDUCACIÓ

El somni d'Obama, l'educació de persones adultes i la
involució en les formes de vida en temps de crisi
(Ramón Flecha)

La crisi econòmica i l'educació (Òscar Prieto i Flores)
Educació permanent i crisi econòmica (Miquel Fort)
Multiculturalisme i Crisi (Elias Nazareno)

El canvi burocràtic escolar: del Departament de Benestar
al Departament d'Educació (Judit Llopart)
Empenyent pels canvis, vents de canvis
o tempestes d'estiu?
(Emeteri Frago)

CONVOCATÒRIES

VI jornada sobre intervencions docents als centres de
formació de persones adultes situats als centres
penitenciaris de Catalunya
(FACEPA-AEPA)

RECENSIÓ

"Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información"
(F.M.)
L'Educació de Persones Adultes a la LEC
(Alfons Formariz)

FE D'ERRADES

L'article del número 58, *25 anys de polítiques de formació de persones adultes: una mirada ingènua* és obra de Judith Llopart i no d'Alfons Formariz com es diu al sumari i a la coberta.

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

COORDINACIÓ: Esther Cañada, Montserrat Fisas.

EQUIP DE REDACCIÓ: Alfons Formariz, Miquel Fort, Maria Padrós, Andreu Pagès, Núria Valls, Esther Cañada, Cristina Pulido, 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:



Generalitat de Catalunya
Departament de Governació
i Administracions Públiques
Secretaria d'Acció Ciutadana



Diputació
Barcelona
xarxa de municipis
Àrea d'Educació

EDITORIAL

- 4** Crisi i educació

TEMES A DEBAT: CRISI / EDUCACIÓ

- 5** El somni d'Obama, l'educació de persones adultes i la involució en les formes de vida en temps de crisi (Ramón Flecha)
- 7** La crisi econòmica i l'educació (Òscar Prieto i Flores)
- 10** Educació permanent i crisi econòmica (Miquel Fort)
- 12** Multiculturalisme i Crisi (Elias Nazareno)
- 15** El canvi burocràtic escolar: del Departament de Benestar al Departament d'Educació (Judit Llopart)
- 18** Empenyent pels canvis, vents de canvis o tempestes d'estiu? (Emeteri Frago)

CRÒNICA

- 20** Seminari "Building Peace Together" (CONFAPEA)

CONVOCATÒRIES

- 20** VI jornada sobre intervencions docents als centres de formació de persones adultes situats als centres penitenciaris de Catalunya (FACEPA-AEPA)

RECENSIÓ

- 21** "Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información" (F.M.)
- 22** L'Educació de Persones Adultes a la LEC (Alfons Formariz)

Crisi i educació

L'educació en temps de crisi té un repte molt important a resoldre, especialment en el camp de l'educació de persones adultes perquè són elles les que queden directament afectades per la reestructuració empresarial, la reconversió o l'atur. Al seu temps, la crisi també afecta a l'educació ja que es veu escapçada per les retallades pressupostàries. Encara que es mantenen els objectius i els plans educatius, es retallen els pressupostos dedicats a l'educació. Tenint en compte que l'educació de persones adultes no és una de les prioritats de la nostra administració educativa, segur que ens esperen 'vaques seques'. Davant d'aquesta evidència queda clar que caldrà posar eines i imaginació per a construir de manera més o menys coherent el futur de l'educació de persones adultes just en aquest moment que és precisament quan les persones adultes es troben més amb la necessitat de formar-se.

En temps de crisi, quan trontollen els puntals de l'estat del benestar és necessari que es mantinguin les bases que permetin assegurar la igualtat d'oportunitats i el dret de l'educació per a tothom. Cal, i més en temps de crisi, refermar-se en els drets per a totes les persones. Cal afinar molt més en els procediments i eines de desenvolupament de l'acció afirmativa sense però caure en allò dels "col·lectius vulnerables" sinó des de la perspectiva del dret universal a l'educació. Des d'aquesta perspectiva cal bastir les eines per a què tothom -i les persones amb més dificultats encara més- puguin seguir aprenent amb les garanties, la qualitat de formació, els recursos necessaris i adequats. Sovint el que no passa. Les retallades no tanquen programes, en limiten les prestacions, la durada, les eines, etc. i això fa que, malgrat es mantenen, es tiren endavant a mitges; el que fa que la seva funció quedi per desenvolupar. Per això cal mantenir una mirada crítica als programes de formació de persones adultes i gestionar-los de manera intel·ligent amb bons sistemes de suport als centres o programes.

El repte és que els i les professionals, així com totes les persones implicades en l'educació de persones adultes siguin conscients de les seves pròpies debilitats i de les mancances dels seus programes. El que implica, moltes vegades, canviar el que fins llavors creien que era el millor. Per a això calen bones pràctiques de les quals aprendre i motivació per a la transformació i

l'establiment de procediments per a dur a terme els canvis necessaris per a l'assoliment dels objectius propis de cada programa o projecte.

Els centres s'han de renovar profundament i ara en temps de crisi difícilment l'administració proveirà de recursos materials. La clau però està en una renovació profunda per dins, cal que siguem més sensats en la manera d'organitzar-se, més responsables en la manera de funcionar i molt més oberts a espais de relació on les persones adultes puguin desenvolupar millor el sentit del seu aprenentatge professional, personal, cultural, bàsic o instrumental. Com ja mostren algunes bones pràctiques cal conjuntar energies, complicitats i promoure noves xarxes i aliances comunitàries en el territori properes a les persones i generadores de projectes col·lectius, relacionats de manera interactiva.

Però això no és possible sense un canvi en la mirada a l'educació de persones adultes, ni si es manté la pervivència d'una cultura professional i institucional no favorable a la democratització. D'altra banda, el rol de l'Administració educativa ha de canviar en el sentit de donar ales suficients als centres o projectes per a perseguir les aspiracions dels seus objectius i perquè el seu alumnat i els seus aprenentatges -i el seu significat- siguin adequats a les seves necessitats. L'EpA no pot dirigir-se de forma lineal i jeràrquica des de les Administracions. Estaria bé que, per un temps, l'Administració s'oblidés de l'obsessió de regular burocràticament i deixés fer més als centres, en el sentit de dotar de major autonomia (sense "deixar fer" irresponsablement). Per a això no ajuden aquelles avaluacions que serveixen més per a qualificar i classificar, controlar els centres i/o el nombre de persones assistents (o inserides laboralment després d'un programa de formació).

Va en contra de la possibilitat de millora, la cultura de la queixa i si les persones que treballen en els centres no posen totes les eines i la reflexió crítica necessària per a optimitzar els seu treball i els seus resultats. Es tracta de fer possible que totes les persones adultes que passen per la formació visquin profitosament i aprenguin el que els cal.

En temps de crisi és el moment propici per a plantejar-se amb radicalitat què val la pena ensenyar a les persones adultes, quines renovacions cal fer i quin horitzó ens plantejem tenint en compte que l'educació al llarg de tota la vida és un dret de totes les persones.

PAPERS

d'Educació de
Persones Adultes

Número 59
A b r i l
2 0 0 9

4

El somni d'Obama, l'educació de persones adultes i la involució en les formes de vida en temps de crisi

Ramón Flecha

Hem sentit a parlar molt darrerament del canvi que significa que el president de l'Imperi sigui per primera vegada d'una cultura no hegemònica. També hem llegit que això (com qualsevol altre millora del món) no hauria sigut possible sense els moviments socials i, en aquest cas, sense les lluites afroamericanes dels darrers 50 anys. Hem sentit menys vegades que els moviments pels drets civils no van ser creats per un home, sinó per una dona (Rosa Parks) quan es va negar a aixecar-se del seient de l'autobús per cedir-lo a un blanc. No hem llegit a l'Estat espanyol que Rosa Parks era en aquell moment participant en una escola d'educació de persones adultes (Highlander) que tenia i té molt clara la seva prioritat en la superació de l'exclusió de sectors més desfavorits del món. Poc després que ella, també Martin Luther King va rebre formació a la mateixa escola.

Obama no tenia cap possibilitat de sortir escollit com a candidat del seu partit. Era un treballador social dedicat a treballar amb els sectors més desfavorits. Però va ser capaç d'aprofitar el que va aprendre en aquest tipus de treball per a crear un nou model de relació del candidat i el polític amb el públic. Aviat vindrà a Catalunya Marshall Ganz, l'arquitecte de la campanya electoral d'Obama. Marshall és professor de la molt prestigiosa Kennedy School de Harvard. Ha dedicat tota la seva vida als moviments socials des que ja era un líder estudiantil. És una persona meravellosa que ha resistit durant aquestes quatre dècades les pressions dels antics alternatius que s'han anat integrant en les formes de vida típiques i tòpiques de la nostra societat dominant. No ha deixat de ser el que sempre ha sigut i per això ha sigut capaç de crear un nou model de relació social i ha continuat defensant la llibertat per a desenvolupar formes alternatives de vida.

Com és possible que hi hagi gent que creï noves formes de relació social i vida personal en uns moments tants difícils com els de les actuals crisis econòmiques? La raó és que hi ha sempre i a tot arreu persones que no traïxen les seves idees i els seus sentiments, que no les venen a canvi d'un desenvolupament professional sense il·lusió i que resisteixen persecucions com la que va suportar el mateix Marshall Ganz i també l'escola de Highlander. Les alternatives hegemòniques davant de les crisis econòmiques tendeixen a imposar involucions en els valors i en les formes de vida. És de sobres conegut el període de feixismes i nazisme que va venir després d'esclatar la crisi de 1929. A molta distància d'aquella situació, assistim també ara a una involució de molt menor intensitat però que també requereix una acció de l'educació democràtica de persones adultes per tal

de que no afecti seriosament al conjunt de la societat i als seus sectors més desfavorits.

El creixement del racisme postmodern a Europa ja ha donat resultats tan tristos com el tancament de fronteres a la immigració i els atacs del govern italià al poble gitano. No obstant, sempre a tot arreu trobem gent meravellosa que està desenvolupant accions d'educació democràtica de persones adultes inclús en les situacions més difícils. Recentment, he estat fent un treball per a la Unió Europea a Scampia (la zona de Nàpols que surt a la pel·lícula *Gomorra*) i he estat amb una gent que treballa i viu allà des de 1968. Aquestes persones, igual que les que vaig trobar a les "favelas" de Porto Alegre i en tants altres llocs, no només fan una feina professional intel·lectualment estimulant, sinó que també no es sotmeten a les formes típiques i tòpiques de vida que imposa el capitalisme més autoritari.

Avui, a Catalunya, hi ha molta més gent que fa dos anys en situació d'atur, sense sostre, sense ajudes socials, inclús sense menjadors. El capitalisme i els seus mitjans de comunicació imposen una dinàmica i ens porta a preocupar-nos més de quan ens baixarà la hipoteca en la propera revisió que de si la gent socialment exclosa tindran o no menjar, sostre o formació. L'educació de persones adultes va sorgir a tot el món d'uns valors i uns sentiments que posaven en primer pla la superació de l'exclusió de les persones més desfavorides. Aquesta motivació és la que continua alimentant el interès social pel nostre camp educatiu; a on ha desaparegut totalment la gent amb aquesta motivació, aviat desapareix també l'educació de persones adultes com a sector diferenciat del conjunt dels sistema educatiu.

Sempre, però amb més intensitat en moments de crisi, el capitalisme llença atacs no només econòmics i polítics, sinó també ideològics contra les iniciatives transformadores per a la superació de l'exclusió, les persones i col·lectius que les porten a terme. Els sectors professionals corporatius són uns grans aliats de les pitjors tendències del capitalisme i fan una tasca molt eficaç en la destrucció dels ideals de centres d'educació democràtica de persones adultes com Highlander i de dones com Rosa Parks. Qualsevol cosa que serveixi per a destruir el prestigi social d'aquestes persones i moviments és benvinguda com a forma de no veure el caràcter reaccionari de la pròpia postura corporativa.

Així qualsevol actitud transformadora com les esmentades, pot ser desautoritzada com a producte d'una religiositat *transnochada*, una tradició judeocristiana o un assistencialisme. D'aquesta manera, treballar colze a colze

amb qui està a l'atur o no té la titulació d'educació bàsica, agafa imatge desmotivadora de caritat del passat mentre que preocupar-se dels dos o tres sous que entren a casa i de la quantia de la hipoteca apareix com a propi de persones que s'han alliberat de la seva educació judeocristiana. Si aquesta operació d'imatge no funciona, qualsevol altre atac i invenció serà promoguda amb la única condició de que serveixi al mateix afany destructiu.

Martin Luther King va acabar sent destruït físicament però sembla que amb això no hi ha prou. Es continua destruint la seva imatge i els moviments que continua inspirant. Durant la primera guerra del Golf vaig tenir l'ocasió de sentir en el Harlem negre a milers de afroamericans responent al crit de Jesse Jackson: *Keep dream alive* (Manté viu el teu somni). Dos anys després, un sector de professorat de l'Estat espanyol que s'autoconsiderava molt crític i d'esqueres, però que en realitat eren uns corporatius i per tant reaccionaris, van anomenar despectivament al director del CERAS (Centre d'Investigació Educativa de Stanford University) missioner perquè defensava que tota escola havia de tenir una Missió. Jo mateix aquells anys vaig debatre amb professorat corporatiu que reia de la idea de somni dient per exemple: Aquest somni no serà un malson?

Ara ja se sap que només amb un somni es pot millorar la realitat, inclús només amb un somni es pot conèixer la realitat que un trepitja cada dia. S'han de buscar doncs, altres modalitats d'atac. Sobre Martin Luther King, s'han posat molt en les seves relacions personals: el morbo *cutre* dels reaccionaris que van de crítics alimentant un atac centrat en que va tenir relacions sexuals amb moltes dones. El mateix tipus d'atac s'ha fet a Paulo Freire, havent algun professor corporatiu que l'anomena el "viejo verde". Va costar molt durant la dictadura franquista lluitar per la llibertat sexual que avui ja forma part de qualsevol constitució democràtica. La gent que vam patir persecució durant el franquisme per a defensar aquest principi guardem impressionants testimonis de dones, homosexuals i d'altres persones que van desenvolupar lluites admirables.

No obstant, com ens recorda ara Barcelona amb la Casa de Bernarda Alba de Lorca, en els àmbits més obscurs de la nostra societat hi han passions inconfessables que són susceptibles de ser utilitzades pels pitjors poders del capitalisme i les seves reaccions feixistes i corporativistes. Aquestes passions són font d'energia per alternatives masculistes com les de Berlusconi i també ho són per corporativismes que senten com atacs als seus interessos, els moviments i les persones que treballen per a una transformació educativa i social que superi l'exclusió.

Aquestes persones i escoles atacades, com Freire i Highlander, són les que han lluitat per a millores de les que avui podem gaudir totes i tots, per la llibertat sexual, contra tota imposició d'un model únic de relacions i de formes de vida i contra la violència de gènere. Aquestes persones no només han exercit la seva llibertat sexual sinó que també han sofert represàlies, i han lluitat per a que tota persona pugui gaudir de la mateixa llibertat. Davant d'aquests atacs, qualsevol persona progressista, o simplement partidària de la llibertat sexual no quedarà callada sinó que es rebel·larà defensant la llibertat de tothom a escollir les seves formes de vida i de relació, i el caràcter reaccionari dels esmentats atacs.

Aquestes postures progressistes són més difícils de mantenir en moments de crisi. Quan creix l'atur, es té més por de perdre l'ocupació o de no aconseguir-la si es defensa aquesta llibertat sexual de totes les persones. Això ho sabem molt bé, per exemple a les universitats espanyoles a on unes poques feministes de molt prestigi internacional han tingut la valentia d'investigar la violència de gènere trobant una alarmant impunitat dels maltractadors, una persecució de les maltractades i dels pocs homes que es solidaritzen amb elles, i una aliança molt estreta entre el corporativisme i els maltractadors. Però també ho saben moltes dones que busquen feina o que tenen por de perdre-la.

Una educació de persones adultes corporativa i per tant antidemocràtica no considerarà la superació d'aquesta problemàtica com una tasca professional pròpia. No considerarà per exemple necessari adherir els seus centres a la Plataforma Unitària contra les Violències de Gènere de Catalunya. Tampoc considerarà necessari treballar conjuntament per a la superació de les desigualtats o l'exclusió en el seu barri o poble. Així es convertirà en una educació de persones adultes sense ànima que només podrà subsistir si hi ha altres centres d'educació de persones adultes que s'assemblen a Highlander i que si legitimen la necessitat d'una EA específica.

Aviat sentirem atacs personals a Obama, de fet ja han començat. Els que els fan no són gent que estiguin treballant intensament amb un compromís per a la superació de l'exclusió. Pel contrari, són sectors conservadors del capital econòmic, sectors professionals corporatius i persones plenes d'enveja. Les persones progressistes no queden passives ni callades davant d'aquests atacs, prenen partit, "partido hasta mancharse", como diu el poema del basc Gabriel Celaya que canta Paco Ibáñez.

Les persones que tenen alguna cosa que amagar, que actuen per interessos corporatius o per gelosia o per enveges, reaccionaran amb un silenci que es prendrà com a recolzament als atacs, o inclús amb alguna frase que augmenti el dubte.

Hi ha a tot arreu prou persones amb sentiments i idees per no caure amb aquestes misèries. La imatge i el prestigi de persones com Freire i alternatives com la de Highlander sempre acaben sortint enfortides d'aquests atacs i el mateix passarà ara. Al mateix temps, la mediocritat i l'obscurantisme dels protagonistes dels atacs també va quedant clar al llarg del temps. L'educació de l'Estat espanyol es transformarà en els propers 10 anys molt més del que ho ha fet en els darrers 100 anys. El 1987 vaig escriure un article a **PAPERS**, enmig de l'onada conservadora postmoderna, dient que ja començaven a sorgir ànsies de canvi. Pocs anys després es va iniciar el Fòrum Social Mundial i l'educació de persones adultes de Porto Alegre va estudiar i adoptar el model de la Vineda. El 1987 inclús alguns dels meus amics em van dir que havia estat massa optimista en aquest article i el temps ha deixat clar que no era així. El mateix passarà ara. La sortida de la crisi generarà un marc en el que els bons sentiments i idees que ja existeixen ara generaran un altre món i una altra educació possibles.

Ramón Flecha
Catedràtic de Sociologia de la Universitat de Barcelona

La crisi econòmica i l'educació

Òscar Prieto i Flores

Causes de la crisi

La crisi econòmica actual ha estat provocada per diferents motius. No és cert que hagi aparegut exclusivament per la venda d'hipoteques a persones que no podien demostrar tenir els ingressos suficients per pagar-les (conegudes com *No Income No Assets loans* –crèdits a persones sense ingressos ni actius-). De fet, aquesta situació ha estat un índex de les dimensions de la crisi però no la seva principal causa. S'ha difós que, donat que un bon nombre de persones no va retornar el crèdit, hi ha hagut un efecte negatiu en cadena que ha provocat la paràlisi actual. També existeixen diferents punts de vista sobre quins han estat els agents que l'han provocada. Per una banda, es culpabilitza als bancs per voler incrementar els seus beneficis i, per l'altra, als ciutadans que no han estat capaços de controlar el seu consum en relació als seus ingressos.

Abans de senyalar culpables i causes simplistes, hem de ser més rigorosos en observar quines han estat les causes i les conseqüències d'aquesta crisi econòmica. Per això, cal preguntar-se, per exemple, sota quines condicions s'ha produït la congelació del crèdit per a l'habitatge, el consum o la inversió empresarial i perquè la demanda agregada tant nacional com internacional ha disminuït de forma tant dràstica en els darrers mesos. Quins factors han provocat que els bancs hagin dificultat l'accés a qualsevol tipus de crèdit i que hi hagi un augment tant important del nombre d'aturats?

Com es sabut, la lògica empresarial de les grans corporacions és la de fer beneficis. I les entitats bancàries no han quedat al marge d'aquesta. En els darrers anys, la quantitat de diners acumulats arreu del món ha anat augmentant considerablement. Països com Xina, Índia, Qatar o Abu Dhabi, entre altres, varen acumular una gran quantitat de diners durant els darrers deu anys –a través de fons de pensions, impostos o beneficis empresarials- i varen invertir-los en plans de baix risc i que, alhora, donessin uns bons rendiments durant els primers anys del segle XXI. Una bona manera de fer-ho era adquirint bonus del tresor nord-americà. Però Alan Greenspan, president de la Reserva Federal dels

Estats Units, va abaixar el tipus d'interès fins a l'1%. Per tant, aquesta gran quantitat d'inversors internacionals que varen veure la possibilitat de treure un bon rendiment dels seus estalvis en bonus del tresor dels Estats Units varen creure convenient invertir en altres sectors que els facilitessin beneficis més enllà del 1% anual. I molts d'aquests varen trobar un bon negoci invertint en bonus d'hipoteques (Mortgage-backed Securities). D'aquests bonus n'hi havia que tenien un alt risc i n'hi havia altres que no. Semblava que alguns d'aquests bonus disposaven d'un baix risc d'in-

versió ja que, fins el moment, només el 2% de les persones que tenia alguna hipoteca declarava que no podria retornar-la. D'aquesta manera, la rendibilitat d'aquest tipus d'inversions era major que la dels bonus del tresor. Aquesta gran quantitat d'agents i de diners disposats a invertir en el sector va provocar una bombolla especulativa sobre el negoci hipotecari no només als Estats Units sinó també a altres països.

Aquesta situació va provocar que les entitats bancàries donessin crèdits hipotecaris sense cap tipus de criteris previs. Durant els darrers anys dels noranta i els primers anys d'aquest segle XXI hi havia la confiança que els preus de l'habitatge sempre pujarien i mai baixarien. També els responsables d'oficines bancàries i agents de borsa veien els seus beneficis lligats a la concessió d'hipoteques i a la generació de paquets financers amb aquestes cobrant una bona suma de diners anuals per objectius assolits. I, d'aquesta manera, el risc de no retorn de les hipoteques va anar augmentant de forma considerable així com la generació de bonus.

Un dels problemes principals d'aquesta espiral de bonus ha estat que es va arribar al moment en què ningú sabia si tenia bonus d'alt risc o no i, quines entitats bancàries havien invertit o no en aquest tipus de fons d'inversió. La manca de transparència i de regulació del sector i la cobdícia dels inversors han estat els principals factors que han provocat l'actual crisi econòmica.

Quan la bombolla va explotar, els diferents bancs no sabien quins eren els que havien invertit en aquests tipus de

La resposta educativa a la crisi actual hauria de ser doble: una aposta decidida per augmentar els nivells educatius generals i promoure una educació d'adults de qualitat no només centrant els esforços en la formació ocupacional

PAPERS
d'Educació de
Persones Adultes

Número 59
A B R I L
2 0 0 9

7

TEMES A DEBAT

mecanismes financers. Així doncs, quan un banc demanava diners a un altre —a través del préstec interbancari— (una pràctica molt habitual) es desconfiava de la seva capacitat de poder tornar aquests diners promovent, d'aquesta manera, la congelació del crèdit a tot el món.

Però aquesta crisi econòmica no només s'ha agreujat en els bancs sinó que també ha tingut efectes importants en les grans empreses i en l'economia industrial a través de la congelació del que es coneix com el mercat de crèdit comercial (*Commercial Paper Market*). Les grans empreses es solen deixar diners entre elles a una taxa d'interès baix quan aquestes necessiten diners d'un dia per l'altre evitant la burocràcia de les entitats bancàries i a través d'un agent de borsa que els gestiona. Per posar un exemple, és com quan utilitzem una targeta de crèdit. A finals de mes hem de pagar allò que hem gastat més uns interessos. El mateix existeix entre les grans empreses solvents. Si ets una gran empresa pots acudir a aquest tipus de crèdit considerat fins el 2008 el major mercat de líquidesa del món fins fa uns mesos. L'octubre passat una gran empresa que semblava segura no va poder tornar la gran quantitat de diners que devia. Aquesta era Lehman's and Brothers que va haver de tancar les portes per la generació i compra de actius tòxics de les hipoteques anteriorment senyalades. Aquesta situació va provocar que moltes empreses no poguessin continuar amb els seus plans d'inversió degut a la gran desconfiança generada en el moment afectant de forma important la generació d'ocupació.

Un altre instrument d'enginyeria financera que no disposa de cap tipus de regulació són les assegurances de retorn de crèdit (*Credity Default Swap*). És com contractar una assegurança sobre la inversió que es fa, per assegurar que es tornen els diners que s'han invertit. Per exemple, si hi ha un bonus sobre hipoteques tòxiques, pots assegurar que et retornin els diners invertits. Seguint la lògica de les asseguradores, quan hi ha més risc de perdre la inversió aquest tipus de proteccions esdevenen molt més cares. Però el problema va esdevenir quan l'especulació va ser tant elevada i la regulació tant baixa que qualsevol inversor, encara que no posseís bonus d'inversió podia comprar una assegurança sobre un actiu. És com si poséssim a la venda assegurances d'un cotxe de rallies. Mentre el cotxe no té cap tipus d'accident i va per una carretera en bones condicions no hi ha cap problema. Però a mesura que les condicions del terreny es van complicant i el cotxe no demostra unes bones condicions mecàniques apareixen moltes persones que volen comprar l'assegurança perquè el risc de patir un accident és major. Tothom sortia guanyant de la compra i venda d'assegurances mentre no hi hagi cap accident. Aquesta situació es va donar amb actius de Lehman's and Brothers. Mentre funcionava bé, cap problema però quan la bombolla va esclatar moltes entitats i persones es varen veure afectades. AIG, la major asseguradora dels Estats Units va entrar en crisi perquè havia de retornar una suma de diners que no disposava. Si no hi hagués hagut intervenció estatal hagués hagut de tancar. Però fora de l'economia financera, el govern no podia permetre que mig país es quedés sense assegurança de cotxe o de casa.

Observant la complexitat dels fets, la conclusió que es pot extreure de l'anàlisi de les causes de la crisi econòmica

és que aquestes rauen en la manca de transparència i de regulació dels mercats financers. Sembla, doncs, que no s'ha après la lliçó de les conseqüències de la desregulació dels mercats financers senyalades pel mateix John K. Galbraith ([1954] 1997) o per Paul Krugman (1997), premi nobel en economia de 2008.

Però a Espanya i a Catalunya la crisi no només té un origen financer sinó també estructural. És a dir, l'economia espanyola i catalana ha estat basada, en gran part, en un augment insostenible del nombre d'habitatges nous, una dinàmica semblant de la concessió d'hipoteques —tot i que no de la mateixa magnitud que en els Estats Units— i, en conseqüència, de l'augment sostingut dels preus de l'habitatge fins a mitjans de 2008. Donada la congelació del crèdit, i de l'elevada inflació en el preu de l'habitatge el sector de la construcció i altres relacionats amb el crèdit de consum, com és el cas de la indústria de l'automòbil, pateixen una crisi econòmica profunda. També la pateixen alguns serveis com restaurants, bars i botigues ja que el consum general ha disminuït ja sigui perquè hi ha menys diners disponibles o bé per altres factors psicològics.

Però les mesures econòmiques que semblen implantar-se davant la crisi s'han basat poc en les persones més necessitades, més aviat, a salvaguardar el sistema econòmic i financer català i espanyol.

Possibles respostes a la crisi

Aquelles persones que s'han vist més afectades per la crisi a casa nostra són, com gairebé sempre, les que tenen un menor nivell d'estudis vinculades al sector de la construcció, als serveis i a l'automoció. Dins d'aquest grup, existeix un nombre important de població d'origen estranger que, tot i que tenen estudis universitaris, aquests no han estat tinguts en compte per la seva condició d'immigrant. Mentrestant, l'atur a Espanya i a Catalunya està assolint nivells històrics. Quines són, llavors, les possibles sortides a aquesta crisi? Queda clar que hi ha dos tipus de resposta situades en nivells diferents. La primera estaria relacionada amb un canvi del sistema econòmic i financer global i, la segona, de l'estructura de l'economia espanyola i catalana amb una clara aposta per l'educació.

Pel que fa a la primera resposta, en els darrers mesos algunes veus han recuperat el vell debat entre dos grans economistes europeus dels anys 30 sobre com sortir d'una crisi econòmica. Per una banda, es poden observar els arguments de Friedrik Von Hayek, Schumpeter o Leontieff, entre altres, que defensaven que l'economia s'estructura en cicles econòmics de creixement i de recessió. Des d'aquesta perspectiva, no caldria intervenir públicament sinó donar protagonisme i potenciar la iniciativa privada. En l'altra banda d'aquesta creença metafísica en els mercats John Maynard Keynes donava prioritat a la intervenció estatal perquè aquelles persones que es trobaven a l'atur o sense feina poguessin treballar en el sector públic tot i que l'estat s'endeutés (Keynes [1936] 1997). Sembla ser que, en l'actualitat, la resposta a la crisi ha vingut més donada per la segona posició que per la primera, la necessitat d'intervenir públicament per evitar la congelació del crèdit i fomentar la creació d'ocupació. Però més enllà d'aquestes dues visions cal repensar el sistema econòmic i financer a escala global no només a

favor d'una major transparència sinó també en una major redistribució dels recursos econòmics. Com és possible que, ahora, existeixi una gran acumulació de capital a nivell mundial i que existeixi tanta pobresa en el món?

La resposta a la segona pregunta queda clara amb l'exemple que varen seguir alguns països nòrdics durant els vuitanta. L'aposta que varen fer les economies escandinaves després de la crisi econòmica dels setanta va ser la d'impulsar una societat puntera en tecnologies de la informació i comunicació. Però aquesta aposta no només es va fer per la diversificació de l'economia i la creació de clústers d'innovació que varen donar peu a grans empreses com NOKIA o ERIKSSON sinó també per una clara aposta educativa elevat els nivells educatius de tota la població, la creació d'un nombre important de treballs qualificació i el manteniment d'un fort estat del benestar que fomenta l'accés gratuït i universal a uns estudis de qualitat.

Una de les principals respostes és l'educació

Sembla que tant a Espanya com a Catalunya aquesta aposta educativa no acaba d'arribar. Les mesures del govern van dirigides a poder recol·locar la població aturada en altres sectors econòmics que siguin dinàmics. La proposta actual sembla que és la formació ocupacional en aquests nous sectors ocupacionals sense pensar si, aquesta, és una solució a mig i llarg termini tot esperant que vinguin temps millors i passant la responsabilitat a la iniciativa privada.

Mentrestant, les escoles d'adults catalanes i espanyoles han vist incrementat exponencialment el nombre d'alumnes que volien cursar algun estudi i que es queden sense plaça. I és que, com és lògic en temps de crisi econòmica i augment de l'atur, la gent que torna a estudiar és major (Carnoy 2006). Per tant, la resposta educativa a la crisi actual hauria de ser doble. Per una banda, a través d'una aposta decidida per augmentar els nivells educatius generals i, per l'altra, en promoure una educació d'adults de qualitat no només centrant els esforços en la formació ocupacional sinó també donant més pes a la formació reglada de ciutadans crítics.

Un dels factors que podria ajudar a fer-ho és l'augment de la despesa educativa. Però només amb aquest fet no n'hi ha prou. És evident que la despesa en educació encara és baixa respecte a altres països. Tot i així, també cal comentar

que davant la crisi, els pressupostos per aquest 2009 han registrat el creixement més baix en els darrers set anys, augmentant un 5% respecte al 2008 (Generalitat de Catalunya 2008). Aquest increment s'ha donat, en part, per l'aposta de la formació professional i ocupacional esmentada anteriorment.

Bé és sabut en el camp de l'economia de l'educació que el sil·logisme, a més inversió més rendiment educatiu, no sol traduir a la realitat (Hanushek 2002). Per exemple, l'èxit educatiu del país reflectit en els pressupostos de la Generalitat es centra en els següents ítems: en la generació d'un model educatiu trilingüe (català, castellà i anglès), en l'autonomia dels centres, la integració de les TAC (Tecnologies de l'Aprenentatge i la Comunicació) i l'Avaluació de 6è de primària. Cap d'aquestes partides és una aposta decidida per a la superació de l'èxit escolar i per l'abolició d'algunes pràctiques educatives que segreguen l'alumnat. Tampoc ho és en la millora de la formació del professorat ni en el foment de la participació de les famílies en les escoles, mètodes clarament relacionats amb l'èxit educatiu des de la literatura científica de l'economia de l'educació (Hanushek 2002; Tough 2008).

En definitiva, per sortir de l'actual crisi econòmica s'ha d'apostar per canvis en varis fronts d'acció. A nivell global, per una major transparència i regulació de l'economia així com també de l'existència d'algun mecanisme global de redistribució de la riquesa. A nivell del nostre territori, cal apostar per una política educativa decidida per elevar els nivells educatius de la població i perquè l'educació d'adults pugui assumir el gran nombre d'estudiants que demanen formar-se. En aquest darrer punt, l'economia de l'educació demostra com no només és important formar a persones amb habilitats acadèmiques i pràctiques sinó també en fomentar altres habilitats com treballar en grup o habilitats participatives (Levin i Kelley 1996). Ambdues són claus pel mercat de treball i per al desenvolupament d'una ciutadania activa i crítica. Allò que és evident és que a quantes més persones afecti aquest canvi educatiu i social, millor se'n sortirà la humanitat de la crisi.

Oscar Prieto-Flores
Professor d'economia de l'educació de la
Universitat de Girona

Referències

- Carnoy, M et al. 2006 *Economia de l'educació*, Barcelona: Editorial UOC
- Galbraith, J K [1954] 1997 *The Great Crash of 1929*, New York: Houghton Mifflin Books
- Keynes, J M [1936] 1997 *The General Theory of Employment, Interest and Money*, New York: Prometheus Books
- Krugman, P 1994 *Peddling prosperity. Economic Sense and Nonsense in the ge of Diminished Expectations*, New York: Norton & Company
- Hanushek, E 2002 'Teacher Quality' a Izumi, L T i Williamson, E M *Teacher Quality*. Palo Alto: Hoover Press.
- Levin, H i Kelley, C 1996 '¿Basta sólo con educación?' a Oroval, E *Economía de la Educación*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Generalitat de Catalunya 2008 *Pressupost 2009 del Departament d'Educació*, consultat el 7 de març de 2009 a: http://www20.gencat.cat/docs/Sala%20de%20Premsa/Documents/Arxius/educacio_premsa.notaPremsa.56.Pressupost1227265698666.pdf
- Tough, P 2008 *Whatever it takes: Geoffrey Canada's Quest to Change Harlem and America*, New York: Houghton Mifflin Books

PAPERS
d'Educació de
Persones Adultes

Número 59
A B R I L
2 0 0 9

9

Educació permanent i crisi econòmica

Miquel Fort

No és la primera crisi econòmica que vivim els que tenim alguns cabells blancs, però segurament és la que tindrà més repercussions a nivell econòmic i social entre les que hem viscut. No és el final del capitalisme, però potser serà el final de la satisfacció descontrolada i, amb el temps, generarà noves alternatives factibles i democràtiques. Com sempre, la formació és el recurs, és la clau que ens obre totes les portes (a algú li sona allò de “Aprendre és la clau”?) Com que un altre cop ensopeguem amb pedres massa conegudes, es poden fer algunes reflexions i propostes, que segurament també arribaran a deshora, com la crisi mateixa.

Analitzar, planificar, projectar, pensar més enllà

La situació formativa de la població laboral és certament millorable. No cal recordar els índexs de fracàs escolar, els dels que no acaben l'educació postobligatòria, o les dades referides a la població laboral. Però, com relacionem aquests fets amb una sortida a la crisi? Quina oferta educativa i formativa es pot fer per a un treballador o treballadora d'una immobiliària, d'una companyia de components per l'automòbil, de la construcció, etc. que ha perdut el seu lloc de treball, a un jove que no troba ni feina de 70 hores a la setmana en l'hostaleria? Cadascuna d'aquestes persones pot necessitar tipus de formació diferents i la resposta també ha de ser-ho.

Certament ens movem entre dos pols, allò que podria ajudar a trobar una feina ara i allò que podria ajudar a trobar una feina en un termini més llarg. Una mostra d'aquesta dicotomia es veu en la “Guia de cursos de formació ocupacional 2009”, del Departament de Treball. Dels gairebé 600 cursos que s'ofereixen per tot Catalunya, una bona part la són cursos d'ajuda a les persones: auxiliars de geriatria, ajuda a persones amb discapacitats, treballadors familiars i similars a més de diversos tipus de monitors (uns 150 cursos). Una altra part important la constitueix una formació segurament a més llarg termini com és l'aprenentatge de l'anglès en les seves diverses modalitats (i uns pocs cursos de francès) que totalitzen més de 110 cursos. La resta de cursos estan dedicats a instal·lacions diverses, manteniment, hostaleria, amb uns quants relacionats amb temes informàtics. Segurament poden tenir opcions laborals a un termini més o menys curt, tot i que n'hi ha molts amb una certa relació amb la construcció.

Se suposa que aquests cursos –en general amb condicions de formació prèvia no molt alta– s'ofereixen perquè s'ha constatat una certa demanda de professionals amb aquestes qualificacions en les zones en què es realitzen i, per tant, es fa difícil dubtar de la seva utilitat. Sí però, que es pot dir

que sonen a una cançó ja coneguda com si estiguéssim des de fa temps intentant oferir aquests elements formatius a un públic que no anirà més enllà.

I aquesta és potser la qüestió clau que, d'altra banda, difícilment es pot contestar: en què trobaran feina el més de mig milió de persones aturades de Catalunya en el proper any? Si, com tant es diu, hem de reinventar les bases de la nostra economia, què necessitem, què necessiten els treballadors i treballadores per tenir més possibilitats de bones feines?

Aquesta dualitat, aquesta incògnita afegida a la crisi, potser farà, de retop, que molts adolescents i joves s'ho pensin abans d'abandonar els estudis abans d'hora, cosa que no seria gens negativa. És certament l'hora de la formació fins el batxillerat, del Grau Superior de Formació Professional com objectiu prioritari de la nostra societat.

En definitiva, cal aturar el cop, donar eines per aconseguir feina en els moments presents, però cal prioritzar al mateix temps i oferir una formació que permeti tenir millors bases per al futur.

L'altra cara d'aquest plantejament és la valoració de l'eficàcia dels cursos i les propostes formatives en general. En molts casos les dades existeixen i són un estímul per animar a la formació. De manera global caldria tenir-les i publicar-les de totes les activitats per afavorir la implantació d'aquelles activitats que s'han mostrat més eficaces per aconseguir millorar la situació laboral.

Reformar i col·laborar. Comptar amb tothom

Oferir i planificar una formació a l'abast de tantes persones no es fa en solitari. Hi ha exemples d'organismes de coordinació entre patronal i sindicats, entre el govern i les forces socials. En el nostre cas, què es podria fer des de la formació de persones adultes? Estem acostumats, potser, a fer un tipus de formació més enllà del temps i de l'espai (potser per això en diem permanent, perquè sempre és la mateixa...), sense una gran vinculació amb les necessitats més urgents detectades des dels organismes locals, els ajuntaments, etc. Tenim, per descomptat, una certa especialització en la formació instrumental, en l'aprenentatge de les llengües del país i de vegades l'anglès, de les TIC, del graduat en secundària. I certament és una formació de base que cal seguir mantenint, però potser caldria també obrir un diàleg per adequar l'oferta a algunes de les necessitats formatives de les persones adultes en atur. Això també comporta que des dels departaments corresponents (Treball i Educació) en col·laboració amb els ens locals, s'organitzin els programes de manera coordinada, es pensi en calendaris diferents dels actuals i no es pensi en l'EPA sobretot com

PAPERS
d'Educació de
Persones Adultes

Número 59
A b r i l
2 0 0 9

10

TEMES A DEBAT

una segona oportunitat per a joves (que també ho és, és clar). La crisi ens portarà més persones a les escoles (i si no la porta és que potser no ho estem fent prou bé, sigui la difusió, sigui la formació que oferim) i hem de ser capaços de tenir prou flexibilitat com per moure'ns ràpidament al servei de la formació de les persones adultes. Insistir en els plantejaments més estructuralment academicistes no és segurament el camí millor per atendre les persones que ho necessiten.

Solidaritat i autonomia

Hi ha encara un altre aspecte que em sembla important. Es pot dir "empoderar", facilitar l'autonomia, la capacitat d'emprendre, etc. No es tracta solament de capacitar per trobar feina sinó també per crear-ne, per obrir portes a la iniciativa personal i dels grups socials. Saber apostar pel risc és quelcom que ens fa falta a tots plegats en la situació actual.

En el sistema capitalista endurit per la crisi, existeix el risc clar de la lluita pels pocs llocs de treball disponibles. És difícil en aquestes circumstàncies apostar per la solidaritat,

La crisi ens portarà més persones a les escoles i hem de ser capaços de tenir prou flexibilitat com per moure'ns ràpidament al servei de la formació de les persones adultes. Insistir en els plantejaments més estructuralment academicistes no és segurament el camí millor per atendre les persones que ho necessiten

com deia Galbraith. Del que aprenem en aquesta podrem extreure'n algunes lliçons que, segurament, podrem aprofitar d'aquí uns anys quan, novament ens sorprengui un daltabaix econòmic.

Miquel Fort
Professor d'EpA

pel treball social. Però, com deia Freire, una veritable educació no es pot limitar a aspectes tècnics, per molt importants que siguin. Entendre el sistema en què ens movem, promoure l'associacionisme, la participació i el sindicalisme, els drets laborals, etc. són temes cada cop més importants. Si la unió ha estat la força de treballadors i treballadores al llarg de la història, ara és més necessària que mai. I limitar-se a formar tècnicament és empobrir les possibilitats de vida digna en un moment en què la contractació individual i la dispersió són més grans que mai.

Les crisis són consubstancials al nostre sistema econòmic igual que la nostra tendència a oblidar-ho,

PAPERS
*d'Educació de
Persones Adultes*

Número 59
A B R I L
2 0 0 9

11

Multiculturalisme i Crisi

Elias Nazareno

En les últimes dècades va haver-hi una clara preponderància dels aspectes econòmics que, en molts sentits, van portar el procés de globalització amb una forta presència del que Beck (2002) va caracteritzar com la cara economicista d'aquest procés, com és el globalisme. D'altra banda, provocat per ell i concomitant al mateix procés de globalització hi va haver un no menys intens procés d'expansió de noves formes de convivència, sobretot provocades per la immigració, en les quals la diversitat cultural és la tònica. En aquest sentit, en el camp de l'educació "la centralitat de la cultura en termes epistemològics, o la naturalesa de la resposta que ella ha donat al caràcter multicultural de la realitat social, ha estat anomenada multiculturalisme" (Canen, Franco, 2000).

El multiculturalisme és polisèmic i existeixen sobre ell diversos punts de vista, alguns proposen una visió (Grant, 2000; McLaren, 2000; Canen, 1999, 2001; Canen & Grant, 1999; Canen & Moreira, 2001) de què es tracta d'anar més enllà de la valorització de la diversitat cultural en termes folklòrics o exòtics, qüestionant la pròpia construcció de les diferències, i per tant, dels estereotips i prejudicis percebuts com diferents en el cor de les societats desiguals i excloents. Tal perspectiva busca centrar-se en una "crítica cultural permanent dels discursos", que resignificaria el propi discurs pedagògic, el que duria a una hibridació dels discursos. Un exemple d'hibridació discursiva seria la realitzada per mitjà d'un ancoratge social (social mooring), "que duu a connexions entre discursos històrics, polítics i sociològics (Grant & Wicczorek, 2000), en les pràctiques discursives multiculturals concretes, tenint compte l'ampliació dels marcs de referència pels quals compremem les relacions entre coneixement, pluralitat i poder" (Canen i Oliveira, 2002, p.64).

Tal perspectiva està ancorada en les tesis postcoloniales i intenta buscar per mitjà d'una "crítica discursiva" les possibles fal·làcies involucrades en el discurs occidental. Aquests postulats teòrics estan vinculats a l'anomenada posició postmoderna i a una perspectiva etnogràfica. No obstant això, en realitzar la crítica del discurs etnocèntric occidental, no revelen el seu origen igualment occidental (Flecha i Gómez, 1995). El dilema que es presenta per a aquest tipus de crítica és el mateix de l'alquimista que ha inventat una porció dissolvent, suposadament tan poderosa que no assoleix trobar un recipient que sigui capaç de suportar l'acció del dissolvent sense desfer-se. O sigui la crítica no és autoaplicable, doncs com detectar en la pràctica discursiva d'un mateix les seves indelebles relacions de poder, si no puc establir unes condicions de diàleg que reconegui en les crítiques del meu discurs, no voluntats de poder, sinó una actitud de crítica veritable? Com bé va observar Wittgenstein

(2003) "Respecte a una resposta que no pot expressar-se, tampoc cap expressar la pregunta? (p.131). O encara de forma més contundent assevera: "L'escepticisme no és irrefutable, sinó manifestament absurd, quan vol dubtar allà on no pot preguntar-se". (Wittgenstein, 2003, p.131). Les diferències existeixen i sempre existiran, la qüestió és saber com, parafrasejant Alain Touraine, Podrem viure junts? Iguals i diferents. Ja que, com tot ho indica, no podem llançar l'escala després d'haver-hi pujat.

El context en què està inserida la discussió sobre multiculturalisme té arrels, com varem assenyalar anteriorment, en el procés d'intensificació de la globalització. Segons Guimarés (2006), entre els anys 1940 i 1980, hi va haver un canvi de dos importants paradigmes: El de nació i el dels drets civils.

Ja no dominava més el model de construcció nacional desenvolupat en el segle XIX, segons el qual les nacions eren comunitats de pertinença cultural, lingüística i racial homogènies. Per contra prevalien ara els paradigmes del multiculturalisme i del multiracisme, pels quals els Estats haurien d'assegurar i preservar la diversitat lingüística i cultural dels seus ciutadans (Guimarés, 2006, p. 272).

A Amèrica Llatina, en els anys 1980, va haver-hi un procés de reformes constitucionals en virtut dels canvis dels règims autoritaris que cedien pas als governs civils. Seguint l'exemple del que passava a Europa i Estats Units, gran part dels països llatinoamericans van adoptar en les seves Constitucions la concepció de societats i nacions pluriètniques i multiculturals. D'acord amb Guimarés, "en tals constitucions va ser submergit l'ideal fundador de les nacions mestisses i culturalment homogènies, observades com producte del mestissatge biològic i cultural entre europeus, indígenes americans i africans, ideal curosament i treballament gestat des de les guerres d'independència del segle XIX"(Guimarés, 2006, p. 273).

El multiculturalisme a Amèrica Llatina va ser aleshores el resultat d'un ampli procés de transformacions de qüestions polítiques, econòmiques i culturals. Dona Van Cott (2000) citat per (Guimaraes, 2006, p. 273), argumenta que a partir de les reformes constitucionals va ser creat un model multicultural que té les següents característiques: 1) reconeixement formal de la naturalesa multicultural de les seves societats i de l'existència de pobles indígenes com col·lectivitats socials i subestats diferents; 2) reconeixement de les lleis consuetudinàries dels pobles indígenes com lleis públiques i oficials; 3) dret a la propietat col·lectiva amb restricció a l'alienació o divisió de terres comunitàries; 4) Estatus oficial per llengües indígenes en unitats territorials de residència; i 5) garantia a l'educació bilingüe. En el cas

PAPERS
d'Educació de
Persones Adultes

Número 59
A b r i l
2 0 0 9

12

TEMES A DEBAT

de Brasil, cal acréixer un sisè element: el reconeixement del racisme com un problema nacional.

No obstant això, alguns autors vinculen la implantació d'una perspectiva multicultural amb les polítiques neoliberals. Van Cott (2000) citat per Guimarés (2006), per exemple, va subratllar que el multiculturalisme hauria estat un mitjà de les elits polítiques per reconquerir la legitimitat corroïda per reformes econòmiques i les creixents demandes socials. Altres autors, com Hooker (2006), argumenten que els pobles indígenes van tenir més facilitats per obtenir drets que els negres perquè històricament van ser definits com pertanyents a altra cultura. L'autora manifesta que el criteri per a la concessió dels drets en el model multicultural va ser la possessió d'una identitat cultural de grup diferent. Assenyala que, "Malgrat la gran majoria dels afrodescendents està exclosa de les recents reformes que van assegurar dret col·lectius, només Brasil i Colòmbia estan intentant elaborar altres mitjans legals per a combatre el racisme" (Hooker, 2006, p. 90).

De fet, moltes d'aquestes anàlisis semblen no tenir en compte que el marc legal, els processos constitucionals van ser el resultat i no la causa de moltes lluites que van ser portades a terme en molts països d'Amèrica Llatina. En realitat, sectors que eren molt febles, des del punt de vista de l'organització social, com ho són els pobles indígenes, van lluitar bastant perquè les seves reivindicacions estiguessin plasmades, almenys en part, en les cartes constitucionals. El moviment social va jugar un paper decisiu en països com Brasil no només per garantir les seves reivindicacions en la Constitució de 1988, sinó, sobretot, per impedir que les reformes neoliberals tinguessin lloc en la seva totalitat (Nazareno, 2003).

A Europa el tema del multiculturalisme no va ser menys controvertit, si a Amèrica Llatina la desconfiança s'albergava en les sospites pel tema de les minories culturals i el suposat origen occidental de les polítiques vinculades al multiculturalisme, a Europa en els anys 1990 amb la formalització de la Unió Europea, el tema de la immigració es va posar en primer pla. Cada dia milers i milers de ciutadans de tot arreu del món, però sobretot, oriünds dels països en desenvolupament com els d'Amèrica del Sud i de l'Est europeu, o de països asiàtics i finalment dels països més pobres de l'Àfrica subsahariana, arriben a Europa. Així que, després van sorgir les tesis de la impossibilitat d'integrar a tants immigrants i la seva cultura; aquestes tesis sorgirien dels anomenats sectors neoconservadors) com Samuel Huntington amb el tema del xoc de civilitzacions que representava un enorme risc

per a la civilització occidental, sobretot en relació al món musulmà. D'altra banda, els sectors vinculats a les tesis postmodernes també posaven l'accent en la impossibilitat d'integrar els immigrants pel tema del relativisme cultural, i de forma més virulenta els moviments neonazis que simplement no admeten la possibilitat de qualsevol tipus de immigració.

D'aquesta manera, el multiculturalisme ha estat objecte d'intensos debats entre posicions que d'una banda defensen que "La igualtat de la diferència busca unes condicions més lliures i igualitàries de diàleg com espai social per a un nou tipus de comunicació entre cultures i mestissatges" (Flecha i Gómez, 1995, p. 98). D'altra banda, tenim les posicions més identificades amb el relativisme cultural, o postmodernes que posen l'accent en què la diferència és el principi que ha de encaminar les relacions culturals, però sense fer referència a la necessitat de la lluita per la igualtat.

Doncs segons aquesta posició, tal lluita, així com totes les altres relacions estan marcades per relacions de poder. En aquest sentit, amb la seva clara oposició a l'objectiu de la igualtat, el relativisme aposta per la conservació de les desigualtats entre les diferents cultures (Flecha i Gómez, 1995).

Desgraciadament, en funció de l'actual crisi, la postura conservadora del relativisme postmodern ha trobat recolzament en el que respecta a l'actitud de molts governs europeus en relació amb el tema de la immigració. Com que el principi bàsic i inamovible per als

postmoderns és la diferència, la presència de diferents cultures provinents de la immigració acaba per ser considerada com un obstacle i font de problemes com ara l'atur i la seguretat per a la societat en crisi. D'un dia per l'altre, drets bàsics de qualsevol ciutadà, com el dret al treball, a l'educació i a la sanitat, són qüestionats i denegats fins i tot quan es tracta d'immigrants legals. La xenofòbia s'ha mostrat a països com Itàlia i Espanya, països que van ser durant molts anys font d'immigració per a diverses parts del món. Perquè es tingui una idea, només entre els anys 1875 i 1914 van arribar a Brasil 1,6 milions d'immigrants provinents principalment d'Espanya, Itàlia i Alemanya (Stédile, 2005).

La immigració no és en ella mateixa causa del creixement de la pobresa o de conflictes entre diferents cultures. Els Estats Units són la prova viva que la immigració va ser una de les causes de la seva afirmació com a potència mundial (Arrighi, 2006). A Europa no és diferent, la immigració aporta, a més de la diversitat cultural, aportacions financeres per al manteniment de la seguretat social i per a la renovació del mercat de mà d'obra. Només a Espanya, segons dades del Ministeri del Treball i de la Immigració (2009), els immigrants

La immigració no és en ella mateixa causa del creixement de la pobresa o de conflictes entre diferents cultures. Els Estats Units són la prova viva que la immigració va ser una de les causes de la seva afirmació com a potència mundial

PAPERS
d'Educació de
Persones Adultes

Número 59
A B R I L
2 0 0 9

13

representen un 14.3% de la població i un 8,4% de la població econòmicament activa. En aquest sentit, la immigració no és només part del problema, sinó també part de la solució.

El combat al racisme i a la xenofòbia no es farà des de la perspectiva dels “hermeneutes de la sospita” com va afirmar Habermas (2000) ni tampoc a partir de l’abandonament de la política, doncs com va afirmar Beck (2000), encara està més present quan se l’abandona. El multiculturalisme ha de ser vist com un instrument capaç d’escurçar les des-

igualtats socials. Però és, principalment, un mitjà eficaç perquè la gent digui el que pensa i, per descomptat, el que vol.

Elias Nazareno
Doctor en sociologia per la Universitat de Barcelona, amb beca de postdoctorat pel Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq

Referències

- ARRIGHI, Giovanni. (2006). *O longo século XX*. São Paulo, Unesp.
- BECK, Ulrich (2002). *¿Qué es la globalización?: falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona, Ediciones Paidós.
- _____. (2000). *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*, Barcelona, Paidós.
- CANEN, Ana, OLIVEIRA, Renato J., FRANCO, Monique, (2000). Ética, multiculturalismo e educação – articulação possível? *Revista Brasileira de Educação*, nº 13, p. 113-126.
- _____, (1999). Multiculturalismo e formação docente: experiências narradas. *Educação e Realidade*, v. 24, nº 2, p. 89-102.
- _____, (2001). Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Educação e Sociedade*, nº 77, p. 207-227.
- CANEN, A., GRANT, N., (1999). Intercultural perspective and knowledge for equity in the Mercosul countries: limits and potentials in educational policies. *Comparative Education*, v. 35, nº 3, p. 319-330.
- CANEN, A., MOREIRA, A. F. B., (2001). Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: _____, (orgs.). *Ênfases e omissões no currículo*. São Paulo: Papirus. p. 15-43.
- CANEN, A. OLIVEIRA, Ângela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, Set/Out/Nov/Dez 2002 Nº 21, p. 61-75.
- FLECHA, R. GÓMEZ, J. (1995). *Racismo: No, gracias. Ni moderno, ni postmoderno*. Barcelona, El Roure.
- GRANT, N., (2000). *Multicultural education in Scotland*. Edinburgh: Dunedin Academic Press.
- GRANT, C.A., WIECZOREK, K., (2000). Teacher education and knowledge in the “knowledge society”: the need for social moorings in our multicultural schools. *Teachers College Record*, v. 102, nº 5, p. 913-935.
- GUIMARAES, Antonio Sérgio. (2006). Depois da democracia racial. *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, v. 18, n. 2.
- HABERMAS, J. (2000). *La constelación posnacional*. Ensayos políticos, Barcelona, Paidós.
- HOOKER, Juliet. (2006). Inclusão indígena e exclusão dos afro-descendentes na América Latina. *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, v. 18, n. 2, p. 89-111.
- HUNTINGTON. Samuel. (1996). *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, New York: Simon & Schuster, 1996
- McLAREN, P., (2000). *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ministerio del Trabajo y de la Inmigración (2009). Resumen últimos datos sobre mercado laboral. Acceso realizado en 16 de febrero de 2009 <http://www.mtin.es/es/estadisticas/resumenweb/RUD.pdf>
- NAZARENO, Elias. (2003). *Integración económica Europea, Mercosur y Alca: consecuencias para el mundo del trabajo*. Barcelona, Tesis de Doctorado, Universidad de Barcelona.
- STÉDILE, Joao Pedro. (org.) (2005). *A questão agrária no Brasil. O debate na esquerda: 1960 – 1980*. Vol. 2. São Paulo. Ed. Expressão Popular.
- TOURAINÉ, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid.
- VAN COTT, Donna Lee. (2000), *The friendly liquidation of the past: the politics of diversity in Latin America*. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. (2003). *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid, Alianza Editorial.

El canvi burocràtic escolar: del Departament de Benestar al Departament d'Educació

Judit Llopart

Fa cinc anys que el Departament d'Educació va assumir les competències en Formació de Persones Adultes. El pas del Departament de Benestar al Departament d'Educació era una reivindicació de tots els partits polítics de l'arc parlamentari i dels sindicats¹. Va ser acollida per molts amb la indiferència del retorn a la normalitat d'una anomalia interpretada com a clientelar; un nombre important de professionals la va rebre amb certes expectatives; i una minoria, en canvi, amb molta suspicàcia, ja que temien que la presència al Departament d'Educació només serviria per "escolaritzar" encara més una formació que el mateix Departament considerava marginal per estar adreçada tan sols, segons la seva perspectiva, a aquell col·lectiu adult que "en el seu moment" havia tingut un baix rendiment escolar. Dissortadament el decurs del temps ha donat la raó amb escreix a la minoria, que desconfiava que el canvi de Departament sense cap plantejament renovador previ mantindria la formació de persones adultes en una certa marginalitat educativa i no avançaria en quotes d'igualtat cultural.

Analitzant els esdeveniments posteriors podem imaginar, amb poc risc d'equivocar-nos, els plantejaments dels nous responsables de la formació de persones adultes, que tenien experiència en formació professional i empresa, però cap experiència coneguda en aquest camp educatiu, i que, per tant, partien de la percepció social comuna: segona oportunitat, compensació escolar, paternalisme cultural. Després de tants anys de governs conservadors – devien pensar - la formació de persones adultes al Departament de Benestar ha esdevingut una disbauxa, sense orientacions clares, un camp qui pugui on cal posar ordre, amb ineficiència social per la imatge de les persones grans que van repetint els mateixos nivells, amb una confusió d'objectius on el macramé es situa al mateix nivell que el Graduat o no te cap mena de sentit en una formació bàsica, etc.

Com la major part dels pre-judicis no deixaven de tenir part de raó, reflectia aspectes parcials de la situació que elevava a categoria. Però com tot pre-judici mal gestionat o gestionat des de l'arrogància de grup no es va confrontar de forma intel·ligent 1) ni amb la realitat, 2) ni amb les persones que tenien experiència, 3) ni amb les teories sobre formació de persones adultes més acceptades internacionalment. Anem per parts.

La distorsió de la realitat

Tenien part de raó els responsables nouvinguts. Els darrers anys al Departament de Benestar havien conformat una pràctica contradictòria. El model de formació de persones adultes era

escolar: centres amb normativa fonamentalment escolar, mestres de primària i professorat de secundària com a professionals únics, inspecció escolar, calendari escolar, etc. Gestionar "l'escola" des d'un altre departament que no fos l'escolar, el d'Ensenyament, per força havia de produir problemes i friccions. És cert que des de Benestar havia una certa consciència que la formació d'adults havia-de-ser-una-altra-cosa que pura escola. És va intentar crear una inspecció pròpia que no va reeixir i es va acordar signar títols de Graduat des de Benestar que, sortosament en aquest cas, tampoc no va veure la llum. Però, en canvi, es va promulgar una Llei marc de Formació d'adults que obria noves perspectives i estava en sintonia amb bona part de les tendències de la UNESCO i les influències europees, es va acceptar que en l'oferta dels centres figuressin els programes culturals que els centres havien anat espontàniament introduint, es va incorporar com a programació de formació bàsica l'accés a la Universitat i altres preparacions a proves d'accés, ampliant oficialment el concepte de formació bàsica molt més restringit fins el moment, i es va ampliar la plantilla fonamentalment amb comissions de servei que d'alguna manera, indirectament si es vol, inopinadament fins i tot, suggerien que els professionals de formació de persones adultes eren un col·lectiu diferenciat.

Però, sense objectius clars, sense un canvi operatiu de model, amb una incorporació del Graduat en Educació Secundària que va provocar divisions entre els professionals i no va ajudar a configurar autònoms projectes educatius de centre, amb més preocupació per l'aparença i les formes que per la transformació de la situació real, amb inseguretats personals que dificultaven crear les necessàries connivències interdepartamentals i interinstitucionals, amb una incapacitat per establir acords amb les parts implicades, amb una gestió arrauxada, tot plegat va crear un clima col·lectiu d'autocràcia en les escoles d'adults, que va permetre en alguns casos projectes de centre i realitats educatives de qualitat, que trenquen els esquemes del passat, molt adaptades a l'entorn i a les necessitats de les persones adultes, però també, alhora, centres de reconeguda deixadesa professional i funcionaments de baixa intensitat.

Aquesta realitat ambivalent és la que es troben els responsables del Departament d'Educació. Durant els primers mesos van fer un esforç notable per visitar escoles, però creiem que es va veure i escoltar – així operen mentalment els prejudicis mal administrats intel·lectualment - només el que prèviament esperaven veure i escoltar: grups petits de dones grans que repetien any rere any, joves del "fracàs" poc motivats, abando-

PAPERS
d'Educació de
Persones Adultes

Número 59
A B R I L
2 0 0 9

15

namentals percentualment nombrosos, aules buides, professionals en el llinar baix de compliment de les seves obligacions, grups d'immigrats que aprenien castellà (!), ofertes culturals que no entraven en els programes escolars clàssics i no responien a un plantejament educatiu integral, etc. Els responsables, doncs, interpreten el conjunt com un desori institucional - tal com esperaven -, al que fonamentalment calia posar ordre des del Departament, compte!, sense que això provoqués al carrer reaccions públiques ni per part dels professionals, ni per part dels sindicats representats per la Mesa D'Educació d'Adults. Ordre burocràtic escolar des d'Ensenyament i neutralització de les protestes reivindicatives han estat, doncs, els dos eixos claus de la nova etapa, que s'han anat implantant progressivament.

L'experiència ignorada

No es contrasten - llevat d'excepcions molt comptades - les opinions prèvies, els pre-judicis esmentats, dels nous responsables amb aquelles persones que pel seu treball tècnic tenien experiència dins l'administració d'adults i portaven anys de coneixement i gestió dels centres i els professionals. Ni s'arbitra una transmissió real de les vivències dels mestres d'adults i professors de secundària, als quals se'ls sent quan es fan les visites als centres, però no se'ls escolta. Ni es consulta, com veurem, als professors/es que des de la Universitat havien anat sistematitzant les teories solvents d'educació de persones adultes. No solament no se'ls consulta, se'ls ignora.

El traspàs, a més, és en gran part traumàtic pel personal administratiu que provenia de Benestar. Mal gestionat, gens explicat, significa un degoteig constant de reducció de la plantilla administrativa - possiblement inflada anteriorment en relació a les tasques encomanades -, en què la inseguretats i els rumors supliren la informació inexistent, segons em comenten de primera mà. Podem entendre que si algú creu que unes deus estan contaminades d'origen no begui d'aquella aigua. Però també podríem desitjar en afers públics que se'n fes una anàlisi contrastada de les fonts per sortir de dubtes i comparar-les amb les pròpies idees, no fos cas que aquestes també estiguessin contaminades per la inèrcia del pensament, les rutines del marc escolar del Departament i l'arrogància de les actituds.

De l'autocràcia a la burocràcia: la teoria menyspreada

En resum, la probable autocràcia del passat s'intenta contrarestar en el Departament d'Ensenyament amb la homogeneïtzació burocràtica escolar dels centres, sense contemplar la possibilitat d'una autonomia dialogada, que no és ni autocràcia, ni homogeneïtzació, és quelcom entremig i viu. Aquest fet creiem que està motivat i demostra un posicionament teòric fals, produït per una confusió conceptual, fruit d'una incompleta, en part opaca, lectura del passat.

La interpretació que fem o, si es vol, la hipòtesi que plantejem es basaria en la suposada existència d'una mena de bucle que es realimenta. Inferim, com ja hem assenyalat, que els responsables nous d'Ensenyament estaven convençuts que la pràctica de la formació de persones adultes en el passat Benestar havia significat una disbauxa administrativa total amb transfons clientelar; però, a) la disbauxa es disfressava amb el cimbell de les característiques específiques de la formació de persones adultes; b) l'especificitat lògicament exigia una orga-

nització de l'Administració i dels centres diferenciada, a més d'unes situacions professionals atípiques com l'accés a les places a través de concursos específics i, si no era possible, a través de comissions de servei; i c) aquest procés que s'interpretava com a privilegis adquirits discrecionalment incrementava, des del seu punt de vista, l'arbitrarietat administrativa de la Formació d'Adults a Benestar i creaven més desori, tancant el bucle. Especificitat - administració i praxi diferenciada - arbitrarietat administrativa. Calia, doncs, trencar el cercle viciós negant la tesis fonamental: que la formació de persones adultes tinguéssin característiques específiques.

La confusió entre especificitat i "disbauxa" ha arribat a tal extrem que nomenar tan sols la paraula *especificitat* posa nerviosos fora mida als actuals responsables de la formació de persones adultes. És cert que admetre l'especificitat té com a conseqüència un tractament diferenciat de la formació de persones adultes en comparació amb el sistema escolar, al menys en a) l'organització administrativa, b) la praxis dels centres, c) l'accés dels professionals a aquest camp educatiu, d) l'ampliació a altres perfils professionals, e) les seves condicions laborals i, per suposat, f) els programes a impartir i la forma d'elaborar-los. Negada l'especificitat, la burocràcia escolar homogeneïtzadora s'ha imposat, desmantellant l'organització administrativa diferenciada, normativitzant fins el cansament i l'avorriment la praxis dels centres, i indiferenciant l'accés dels professionals docents. Però, en canvi, contradictòriament s'incrementen les millores laborals dels professionals dels centres de formació de persones adultes en comparació amb l'etapa anterior de Benestar. Ho confirma "l'Acord de les condicions laborals que es desprenen del Pla d'Acolliment de l'educació de persones adultes al Departament d'Educació", signat pel Departament i els sindicats el maig de 2006. Ja hem dit que, a més de la imposició de la burocràcia escolar, l'altre eix d'actuació es basava en la "pau" al carrer i això té els seus peatges: concedir reivindicacions laborals a costa de l'homogeneïtzació burocràtica escolar acceptada sumisament.

Malgrat la negació de l'especificitat, el sentit comú amb el suport de tots els estudis psicopedagògics ens diuen que ensenyar una persona adulta no és igual que ensenyar un infant, que les dues edats tenen característiques pròpies i específiques que suposen, com hem dit, que els aprenentatges en part, i l'organització dels aprenentatges, siguin diferents en una edat i en l'altra. Per tant, els ensenyants haurien de tenir una formació específica prèvia i un sistema propi d'accés. Durant aquests darrers anys del Departament d'Ensenyament s'han realitzat a Catalunya tres anàlisis de la formació de persones adultes: una del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu del propi Departament, *Diagnòstic de la formació de persones adultes a Catalunya* (2006), una altra de la Fundació Bofill, *La formació de persones adultes a Catalunya: propostes per afavorir la participació i evitar la desigualtat* (2005), i la darrera de dues professores de les universitats de Barcelona i Vic, encarregada també pel Departament, *Bones pràctiques en l'àmbit de la formació de persones adultes* (2006). Les tres donen suport a l'especificitat i a les conseqüències diferenciadores. Les tres han estat ignorades, sense que es coneguïn altres estudis que poguessin donar una base sòlida a les polítiques d'homogeneïtzació burocràtica escolar i al desmantellament d'un capteniment diferenciador.

La burocràcia no és neutra

La burocràcia no és neutral: ignora i desprecia conceptualment les identifications personals/emocionals amb els projectes i es despreocupa de la cerca d'igualtat sociocultural. Daniel Innerarity qualificava no fa gaire a la burocràcia com a una “desfeminizació de lo públic”, en el sentit que les institucions burocratitzades volen ser alienes a la condició personal dels seus actors, es conceben com instruments desproveïts d'emocions i, en la mesura que ho aconseguen, imparcials. La racionalitat segons Weber, ens recorda Innerarity, suposa l'exclusió de l'esfera dels sentiments, d'allò que sigui personal i emocional. El model de ciutadà – o de professional – actiu és un baró sense emocions que persegueix racionalment els seus interessos d'acord amb un càlcul d'utilitat.

Però la història demostra que els centres de formació de persones adultes que han fet una oferta de qualitat, donant resposta a les necessitats educatives de les persones adultes, adaptant els seus horaris i calendaris a les possibilitats de les persones adultes de l'entorn, col·laborant amb el territori i constituint un referent de participació ciutadana, han estat aquells en els que hi havia una implicació racional i emocional, les dues alhora, de molts dels seus participants - professors, professores i alumnes -, que s'han fet “seu” el centre, que el viuen com a propi. El concepte d'autonomia de centre implica acceptar aquesta realitat “d'apropiació” vital, de personalització. Quan afegim que aquesta autonomia havia de ser “dialogada” significàvem la necessitat d'implicar el Departament en un diàleg argumentat amb el centre per evitar, sense negar-la, possibles excessos en “l'apropiació”.

La uniformització burocràtica escolar imposada fa que professors i alumnes acabin buscant la racionalitat exclusivament utilitarista i corporativa que implica que tots vagin tendint als nivells del mínim esforç en la docència, en l'organització i en l'aprenentatge. La “desapropiació”, la “desemocionalització” de la vida dels centres unit a la desconfiança burocràtica que persegueix el control exhaustiu amb multitud d'impresos, permisos, quadricules i estadístiques fins l'esgotament, sigui en format paper o virtual, porten a aquest resultat del mínim esforç o/i al seu complementari, trampejar les situacions i buscar-ne dreceres de solució quan es persegueixen projectes engrescadors. Els professionals més conscients del valor públic del seu treball es veuen obligats a “resolver”, que dirien els cubans, al marge de les normatives.

La burocràcia homogeneïtzadora escolar no és neutre, és profundament conservadora i elitista, en el sentit que treu oportunitats als que tenen més mancances acadèmiques i afavoreix als que tenen més coneixements acadèmics. Dit d'una altra manera, incrementa les desigualtats socioculturals. Un exemple ajudarà a entendre el que volem dir. Imaginem un centre de formació de persones adultes en un barri popular. Té oferta de cursos de català, però no té oferta d'alfabetització. En els cursos de català se n'adonen que hi ha un nombre reduït de persones estrangeres analfabetes, però com que no tenen aprovada l'oferta d'alfabetització en el seu escandall, no els poden atendre. Si els envien a un altre centre amb oferta d'alfabetització, és molt probable que tinguin llista d'espera en l'aprenentatge del català i no els puguin admetre tampoc. Però és més probable encara que no arribin a anar-hi mai. Si el primer centre els recomana esperar-se a l'any següent i demana prèviament als serveis territorials un grup d'alfabetització, difícilment arriba-

ran a tenir la prematricula mínima requerida de 15 alumnes, ja que tots sabem que especialment en els nivells inicials la difusió transita fonamentalment pel boca-orella i aquest procés requereix un temps. En algun cas, el centre públic demanarà voluntaris (!) si vol atendre la demanda. Però el més normal que passa és que el centre respongui que “no fan alfabetització” i punt. És el resultat del procés burocràtic de “desapropiació”: l'expulsió dels més febles culturalment.

La burocràcia és injusta i no afavoreix la igualtat d'oportunitats i resultats. Si en la societat en general tenen més ofertes de formació els que estan més instruïts, en els barris populars i en els centres de formació de persones adultes, s'està reproduint el fenomen, ajudant indirectament a incrementar les desigualtats. Les capes socials més instruïdes del territori són les que hi acudeixen de forma preferent als centres de formació de persones adultes.

En el citat “Acord de les condicions laborals...” entre Departament i Sindicats majoritaris es diu que “cal treballar per tal d'aconseguir en l'horitzó 2015, un increment de la capacitat d'oferta de la xarxa pública de centres d'Educació de Persones Adultes que permeti arribar al llinar del 3% - heu llegit bé, arribar al 3% el 2015! – de la població adulta que no ha acabat els estudis obligatoris matriculada en una escola d'Educació de Persones Adultes”. No cal insistir. Si totes les dades coincideixen que el nombre d'alumnes que no obtenen el títol de secundària obligatòria està any rere any al voltant d'un 30%, el llinar del 3% l'any 2015 assegura que àmplies capes de la població adulta no tindran la formació bàsica acreditada, amb totes les conseqüències d'atur de llarga durada, dificultats per a l'ascens social, de capacitat d'innovació i creació general, productivitat col·lectiva, renda per càpita i fins i tot salut. Indica que el país camina vers la frustració en la societat anomenada del coneixement. Però, a més, el desmantellament del caràcter específic de la formació de persones adultes a través d'aquest procés burocràtic escolar no afavorirà l'augment d'alumnes, sinó al contrari. Es clar que sempre es podrà recórrer a la enginyeria estadística creativa.

Ha dit algú que l'esperança és un/a amant infidel que sempre ens enganya, però mai no ens abandona. Però hi ha etapes de la història en què hom té la temptació de demanar el divorci de la història de forma urgent. Possiblement els centres de formació de persones adultes de la Generalitat hagin entrat en una fase administrativa de deteriorament sense retorn, malgrat els esforços de molts professionals. Caldrà de nou buscar fora la reacció alternativa que torni a connectar amb la vida i les necessitats de la societat. Aquest és el repte que assumim.

Judith Llopart
Mestra municipal de persones adultes

NOTES

1. En algun moment caldria analitzar aquesta extranya unanimitat de tots els partits i sindicats en el tema de la formació de persones adultes. Ha estat palesa a Catalunya des de l'any 2000, i present sempre des de temps immemorial. Es *contra natura*, podria pensar algú. Però, més aviat, sembla *pro natura* d'una mateixa percepció de la formació de persones adultes que ens arriba dels temps foscos de la dictadura.

PAPERS
d'Educació de
Persones Adultes

Número 59
A b r i l
2 0 0 9

17

Empenyent pels canvis, vents de canvis o tempestes d'estiu?

Emeteri Frago

En aquest moments vivim no només una època de canvis sinó també un canvi d'època. Els diaris, les revistes, els informatius i tota mena de canals de comunicació ens han bombardejat amb un glosari de conceptes, l'explicació dels quals necessita de *per se* uns coneixements tècnics i idiomàtics importants. Però la conclusió és una realitat molt concreta per a una gran part de la població: temps de mutació, de constrenyiment, de contracció del consum i, per a moltes de les persones, la pèrdua del seu lloc de treball o, en tot cas, l'increment de les dificultats per poder incorporar-se al mercat de treball i per poder iniciar una vida autònoma.

Fa uns anys parlàvem de canvi d'època, de manera que el segle XXI apareixia com un segle de noves oportunitats lligades al canvi tecnològic i als nous paradigmes de desenvolupament vinculats a la gestió del coneixement, al treball en xarxa, la cooperació globalitzada i pensàvem que aquest canvi afavoriria la cohesió social i la millora de les condicions de vida, tant les pròpies com les d'altres indrets, i tot embotit d'un canvi cultural i educatiu (col·lectiu i individual); on el dret a l'aprenentatge fos quelcom més que un dret acotat a uns períodes de temps concrets, reglats i lligat a una mera visió productivista. Hi havia la certesa que fos un dret materialitzable i concret, per a tothom, per exercir-ho al llarg de tota la vida i que s'animaria i es recolzaria el seu exercici d'una forma clara i explícita.

Avui dia l'oportunitat i, a la vegada, el risc de canviar semblen determinats per un seguit de factors, raons i motius múltiples (moltes vegades de difícil comprensió) relacionades amb els moviments de capitals globals i a una ànsia desmesurada de diner fàcil i ràpid on els valors d'esforç, constància i treball quotidià sonen com a paraules d'un idioma extint.

Una oportunitat que ara per ara només es vol materialitzar amb diners, con-

sum, sacrifici, contenció salarial i personal i expedients de regulació d'ocupació. Una gran tempesta que assoleix la nostra vida quotidiana i que no ens deixa veure més enllà.

Educar per al canvi o el canvi de l'educació?

¿Quin paper pot jugar l'educació i concretament l'educació de persones adultes per facilitar una resposta més social, més del dia a dia de cadascú de nosaltres, a aquesta situació de crisi que podria permetre mutacions del propi sistema per a convertir-lo en quelcom més que una màquina de fer diners on podem parlar-ne d'una ciutadania activa i participativa, d'una economia més social i solidària, d'utilitat social i respectuosa amb el medi ambient, d'una democratització al dret de la iniciativa econòmica i l'autonomia personal?

Fa més de 10 anys ja es feien aquestes preguntes i s'aportaven respostes, així a la Cinquena Conferència Internacional sobre Educació d'Adults, promoguda per la UNESCO, a Hamburg, 14-18 de juliol 1997, a la seva Declaració Final,

entre d'altres establia:

"Apartat 5.- Els objectius de l'educació dels joves i dels adults, considerada com un procés al llarg de tota la vida, són desenvolupar l'autonomia i el sentit de responsabilitat de les persones i les comunitats, reforçar la capacitat de fer front a les transformacions de l'economia, la cultura i la societat en el seu conjunt, i promoure la coexistència, la tolerància i la participació conscient i creativa dels ciutadans a la seva comunitat; en una paraula, entregar a la gent i a les comunitats el control del seu destí i de la societat per afrontar els desafiaments del futur. És essencial que els enfocaments de l'educació d'adults estiguin basats en el patrimoni, la cultura, els valors i les experiències anteriors de les persones, i que les diferents formes de

Cal articular i dotar de recursos d'intel·ligència, professionalitat i econòmics a les iniciatives dirigides a materialitzar -encara que només alguns- els objectius esmentats a l'apartat cinquè de la Declaració d'Hamburg, no tant sols des d'un model d'intervenció públic sinó també en col·laboració amb el món privat: el voluntariat, la iniciativa social, sindical i la del propi teixit empresarial

PAPERS
d'Educació de
Persones Adultes

Número 59
A b r i l
2 0 0 9

18

TEMES A DEBAT

posar en pràctica aquets enfocaments facilitin i estimulin l'activa participació i expressió de l'educand (...)."

Després d'aquest temps passat i amb les noves mutacions del mercat de treball i del món econòmic financer cal no només declarar, també cal articular i dotar de recursos d'intel·ligència, professionalitat i econòmics a les iniciatives dirigides a materialitzar -encara que només alguns- els objectius esmentats a l'apartat cinquè de la Declaració d'Hamburg, no tant sols des d'un model d'intervenció públic sinó també en col·laboració amb el món privat: el voluntariat, la iniciativa social, sindical i de la del propi teixit emprenedor i empresarial.

Per on començar?

Preguntes complexes i de difícil resposta si intentem arribar a totes les seves possibilitats però si crec, com un primer pas, que podem reflexionar breument sobre algunes de les característiques que haurien d'impregnar les actuacions de formació per a persones adultes dirigides a aquelles persones que hores d'ara són les que estan rebent els efectes més directes de la crisi, aquells grups de persones en major risc d'exclusió social tant per la seva dificultat d'incorporar-se al món del treball com en cas de perdre la seva actual ocupació la seva difícil reincorporació en iguals condicions a les perdudes. Desenvolupar i/o ajustar un procés de formació per a:

- Aprendre-fent: convertint el procés d'aprenentatge en un laboratori viu i existencial. On es materialitzen els nostres resultats fruit del propi aprenentatge i els dels altres. Aprenent transformant el nostre espai personal, relacional, familiar y laboral.

- Aprendre amb els altres i dels altres, reconeixent el valor de les altres experiències i realitats, descobrint continguts i processos conjuntament amb la resta de persones amb qui compartim els processos d'aprenentatge. Fem que l'aprenentatge informal de tothom sigui un valor reconegut i compartit per tothom.

- Aprendre a preguntar i interrogar-nos sobre què fem, que estem aprenent i que ens interessa aprendre i si està tot

Podem continuar generant petits espais de canvi que facilitin millors oportunitats de renovació per a tothom, sabent que la feina no finalitza mai, està al llarg de tot el nostre itinerari personal, social i laboral

això lligat i es coherent. Fem un itinerari continuu al llarg i a l'ample de la nostra vida, de renovació i canvi.

- Aprendre a valoritzar la nostra experiència i vivència, les nostres diferències, el nostre origen i la nostra trajectòria. Posar-nos en valor com a subjecte únic a la vegada que reconeixem i valoritzem als altres.

- Aprenent a confrontar allò que ens estan ensenyant o aprenem de forma autònoma amb altres realitats,

entorns, experiències i persones. Ser crítics amb nosaltres i amb el nostre entorn formatiu.

- Aprendre a organitzar-nos amb els altres; a investigar, compartir, difondre i criticar amb els altres, a la vegada que reforcem la nostra xarxa social personal. Compartim i canalitzem els nostres esforços per millorar i actualitzar-nos com a persones de forma col·lectiva.

- Aprendre a generar complicitats i noves relacions que amplii els nostres prescriptors personals i professionals, reforçant les habilitats socials i relacionals. Podem generar el nostre propi espai, club, grup d'amics i amigues que ens acompanyin i reforcin els nostre processos d'aprenentatge continuu.

- Aprendre a reinventar-nos, a cercar nous espais, noves possibilitats i oportunitats, emprenent nous reptes personals i professionals o millorant i innovant en els existents. La creativitat i innovació han de ser companys de viatge al llarg de tota la nostra vida.

I després?

Així doncs, des de nosaltres mateixos i amb les complicitats (no sempre existents o de fàcil camí) d'un entorn formal i informal educatiu que cal cercar i potenciar, podem continuar generant petits espais de canvi que facilitin millors oportunitats de renovació per a tothom, sabent que la feina no finalitza mai, està al llarg de tot el nostre itinerari personal, social i laboral.

**Emeteri Frago
Equip Promocions**

PAPERS
d'Educació de
Persones Adultes

Número 59
A B R I L
2 0 0 9

19

Seminari "Building Peace Together"

CONFAPEA

El passat 14 de febrer la Confederació de Federacions i Associacions Culturals i Educatives d'Educació de Persones Adultes (CONFAPEA) juntament amb altres entitats de diferents països europeus, van presentar els resultats del projecte internacional sobre la prevenció de la violència als centres educatius de primària i secundària. Amb aquest projecte tota la comunitat (associacions, pares, mares, professors/es i els propis alumnes) ha contribuït en un treball preventiu amb la finalitat d'eradicar la violència que té lloc en molts espais educatius com les escoles. Per a això també han creat una guia de recomanacions per als mitjans de comunicació.

Durant aquest seminari entitats i organitzacions dels diversos països van presentar diferents experiències i



pràctiques educatives transformadores que contribueixen a la prevenció de la violència, millorant la convivència i el respecte en els centres educatius, a més de contribuir a la transformació de les seves vides i del seu entorn.

"Building Peace Together" és un projecte europeu en el marc del programa DAPHNE, coordinat per la pròpia confederació, formada per federacions i associacions culturals i educatives en les quals la presa de decisions i la gestió dels projectes correspon a les persones que participen en elles, amb la finalitat de promoure més oportunitats d'educació i de participació per a totes les persones i, especialment, per a aquelles que fins al moment han estat allunyades dels espais de decisió, gestió i representació.

www.buildingpeacetgether.eu

CONFAPEA (Confederació de Federacions i Associacions Culturals i Educatives d'Educació de persones Adultes)

VI jornada sobre intervencions docents als centres de formació de persones adultes situats als centres penitenciaris de Catalunya

FACEPA-AEPA

Engany celebrem la VI jornada sobre intervencions docents als centres de formació de persones adultes (CFPA) situats als centres penitenciaris de Catalunya al Centre Penitenciari Brians 2. La cita és l'11 de juny de 2009, de 9 a 14,15 hores.

En aquesta ocasió, l'equip docent del CFPA Víctor Català del Centre Penitenciari Brians 2, responsable de l'elaboració del programa, ha volgut abordar la diversitat en el context de la formació i tractar de com, des dels programes de la formació d'adults, es pot respondre a aquest tema.

El programa que es presenta vol donar-hi resposta, des del marc teòric, amb la conferència d'un expert i, des del marc pràctic, amb la participació de diferents experts especí-

alistes en el tema, que dirigiran cinc ponències específiques.

Totes aquestes ponències tindran com a eix central l'àmbit formatiu d'adults, tenint en compte el treball des del punt de vista de com incideix en l'aula/escola i de com s'hi incideix des de l'aula/escola.

Aquestes accions formatives han de servir per millorar els coneixements sobre la realitat actual i la qualitat de la prestació de serveis als interns i les internes dels centres penitenciaris de Catalunya. A més, també han de servir per establir vincles entre els professionals que permetin avançar en el coneixement d'experiències, metodologies i enfocaments sobre intervencions docents.

Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información.**Adriana Aubert, Ainhoa Flecha, Carme García, Ramón Flecha, Sandra Racionero.****Editorial Hipatia. Barcelona. 2009.**

Quan ara fa dotze anys es va publicar l'obra de Ramón Flecha "Compartiendo palabras" alguns varem dir que es tractava del millor llibre sobre educació de persones adultes publicat arreu, des dels clàssics de Freire. El temps ha demostrat la raó d'aquella afirmació. Però aquell text no només va ser un revulsiu per a les pràctiques d'educació permanent. Aquelles idees inicials, amb una gran influència del mateix Freire i de Habermas, han anat evolucionant, afinant-se, aprofundint en molts aspectes i –sobretot– ampliat el seu radi d'acció. Podríem enumerar diverses tesis doctorals i una ja rica bibliografia –i aquí es podria esmentar per exemple "Comunidades de aprendizaje"– que neix a partir de "Compartiendo palabras". Ara, amb "Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información" en surt una de les obres col·lectives que marcaran també un punt i part en la reflexió educativa al nostre país i, diríem, en el conjunt de l'educació mundial.

Si hem fet aquesta visió retrospectiva d'una línia de treball intel·lectual i educatiu, és per valorar especialment l'aprofundiment de la reflexió teòrica i l'ampliació dels autors de referència pel que fa a la sociologia, la psicologia, la pedagogia i l'educació, però també, i de manera important, per l'anàlisi de les pràctiques concretes educatives i les propostes que s'hi fan. És per això que en els primers apartats del llibre es fa una forta reivindicació de la ciència en l'educació, en contra de les aproximacions més o menys benintencionades i, més encara, de les purament especulatives. No es tracta sinó de treballar a partir d'allò fonamentat científicament, d'allò que funciona, del que ha demostrat que en el nostre temps ha millorat l'educació per a tots i totes, de manera eficient però també democràtica. I en la combinació d'aquesta triple vessant –la societat de la informació, l'eficiència i la democràcia– rau potser el millor d'aquesta proposta.

En efecte, l'objectiu que es proposa "Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información" no és altre que aportar bases científiques, experiències contrastades per afavorir una educació de qualitat per a totes les persones, en una aposta democràtica per l'excel·lència en el resultat de tot l'alumnat, siguin quines siguin la

seva classe social, la seva família o les condicions d'aprenentatge.

Hi ha encara un altre aspecte destacable en aquest llibre. Si algun dels seus orígens era l'educació de persones adultes, aquesta obra té un abast molt més ample i ambiciós. És a tot el sistema educatiu –des de les llars d'infants a les universitats– que proposa un canvi radical. L'aprenentatge dialògic es mostra com una eina de primer ordre en l'educació infantil i per a joves, el que ve avalat per múltiples experiències internacionals. Però es mostra també com a una eina per a aconseguir resoldre la conflictivitat en les aules i les escoles, en la presa de decisions col·lectives, en el foment de la participació de familiars, etc.

La segona part de llibre està dedicada a l'exposició detallada dels principis de l'aprenentatge dialògic és a dir, el diàleg igualitari, la intel·ligència cultural, la transformació, la dimensió instrumental dels aprenentatges, la creació de sentit, la solidaritat i la igualtat de diferències. Aquesta exposició no és una elaboració teòrica sinó que

ve exposada tant des de la fonamentació científica com des de l'aplicació a la pràctica educativa. Perquè si alguna cosa caracteritza aquesta obra és, sens dubte, la combinació de la teoria i de la pràctica. No es tracta d'una (altra) obra d'especulació sobre l'educació i menys encara un aposta pel retorn a vells models. Tot el contrari, aprofitant valors, experiències, estudis, combina la reflexió amb l'aplicació, el desafiament a models caducats amb la renovació profunda de valors com la solidaritat i la igualtat.

En definitiva, aquest és un llibre recomanable a totes les persones que ara i aquí estan preocupades per l'evolució de l'educació i volen trobar camins de sortida a la situació actual. Perquè, a més, aquest és un llibre optimista, que aposta per la possibilitat de millorar l'educació perquè ho pot demostrar. I això no és poc en unes circumstàncies en què tant sovint, el sentit de la tasca educativa sembla perdre's.

F.M.

Aquest és un llibre optimista, que aposta per la possibilitat de millorar l'educació perquè ho pot demostrar. I això no és poc en unes circumstàncies en què tant sovint, el sentit de la tasca educativa sembla perdre's

PAPERS
d'Educació de
Persones Adultes

Número 59
A B R I L
2 0 0 9

21

Resum presentat oralment a la Comissió d'Educació del Parlament de Catalunya el dia 30 de gener de 2009 per Alfons Formariz, en relació al Projecte de Llei d'Educació en tràmit parlamentari

L'EDUCACIÓ DE PERSONES ADULTES A LA LEC (Llei educació Catalunya)

II) AMPLIACIÓ DE LA COMPAREIXENÇA

Nota de la redacció: *El dia 30 de gener de 2009 Alfons Formariz va comparèixer davant la Comissió d'Educació del Parlament de Catalunya, a instàncies de la pròpia Comissió, per exposar la seva postura davant el Projecte de Llei d'Educació de Catalunya. Recollim aquest document, base de la intervenció, i que concreta els arguments que s'havien tramès a la mateixa Comissió en un document previ, publicat també a la Revista PAPERS en el número anterior.*

Punts de partida de l'anàlisi

* Els països que tenen més èxits en el sistema educatiu obligatori són, segons tots els indicadors internacionals (OCDE, Informe PISA, PIRLS ...), aquells que els pares, especialment la mare, tenen un major nivell cultural-acadèmic. Per tant, qualsevol reforma del sistema educatiu obligatori, si vol tenir èxit i tendir a la igualtat de resultats, ha de fomentar en paral·lel una "educació de persones adultes"¹, i una formació permanent adaptada a les exigències del moment. La manca dels èxits esperats de les reformes de la LOGSE, la LOCE i la LOE poden atribuir-se, en part, a no haver implementat alhora una reforma i difusió de la formació continuada de persones adultes en profunditat.

* En conseqüència, "l'obligació de corregir les possibles desigualtats d'origen social a l'interior del sistema educatiu" (LEC, Exposició de motius), si vol ser eficaç, si pretén obtenir usuaris competents de la cultura escrita està exigint alhora una renovada atenció a la formació permanent, especialment dirigida a aquelles famílies que en el dia a dia no poden omplir la "motxilla educativa" dels seus fills ni tan sols amb un vocabulari similar al que utilitza l'escola, el currículum, i el sistema educatiu en general. S'hauria d'arbitrar, per tant, un sistema d'educació de persones adultes útil, de qualitat i atractiu per als sectors socials amb importants mancances d'instrucció elemental i de formació cultural àmplia.

* El nivell educatiu de la població ha millorat molt en les últimes dècades, però el diferencial amb els països del nostre entorn es continua mantenint - o té una confluència insuficient -, degut en part a la manca de participació de la població adulta en

programes culturals i formatius. Estem a la cua d'aquests rankings europeus de participació i lluny dels acords de Lisboa. La confluència, doncs, amb els indicadors educatius europeus passa necessàriament per fomentar i difondre la formació continuada i l'educació de persones adultes, amb uns recursos que equilibrin els dèficits històrics

* Els nivells culturals-acadèmics de les famílies influeix també en la seva situació socioeconòmica. Es fa cada cop més difícil per a sectors importants de la població, mantenir un nivell de vida raonable si no tenen uns estàndards de formació bàsica suficient. Però, alhora, es fa difícil obtenir economies equilibrades i sostenibles a nivell internacional i polítiques democràtiques a nivell local si els nivells culturals són deficitaris. Els coneixements, la capacitat de resoldre problemes i d'aprendre de forma continuada tenen un valor afegit. Hi ha una correlació estadística entre nivells de formació i esperança de vida, salut, ús dels recursos per al lleure i oci de qualitat, etc..

* Una situació anàloga de desigualtat es dona en les competències ciutadanes. En un dels seus exponents més visibles, la participació electoral, per exemple, a igualtat d'edat i sexe, els sectors més instruïts són entre nosaltres els que tenen un índex de participació més elevat. L'educació de persones adultes hauria d'esdevenir un factor de formació ciutadana que arribés als episodis electorals per transcendir-los en una ciutadania democràtica de participació i cooperació social.

El model tradicional d'educació de persones adultes s'ha mostrat altament ineficaç

El model d'educació de persones adultes que planteja el Projecte de LEC és el model escolar de "segona oportunitat" per a les persones adultes, que ha estat vigent entre nosaltres, amb variants conjunturals, des de les campanyes d'alfabetització de la dictadura, passant per les adaptacions a la població adulta de la Llei General d'Educació dels setanta, el contradictori desplegament de la Llei de Formació d'Adults de Catalunya dels noranta i la displicència vers les seves directrius en els darrers anys. Un únic model, per tant, per a situacions socials que han canviat en profunditat durant aquests cinquanta anys i que mai no ha estat avaluat.

* Aquest model parteix de constatar el baix nivell d'instrucció de la població adulta en les diferents èpoques, amb índex importants d'analfabetisme inicialment (anys cinquanta-seixanta), sense el certificat ni el Graduat Escolar a continuació (anys setanta-vuitanta) o sense el Graduat en Educació Secundària (en l'actualitat).

* Un cop reconeguda aquesta situació proposa oferir una "segona oportunitat" assistencialista 1)

amb els mateixos continguts del sistema obligatori – “Formar en els ensenyaments que en cada moment siguin obligatoris” (LEC, 65.a) –, que a la pràctica són reduïts i “adaptats”. No s’han explicat mai els criteris de reducció dels continguts des d’un punt de vista sociològic o psicopedagògic. Per això, es crea una sensació d’aleatorietat, que posa sota sospita la seva qualitat, 2) amb els mateixos professionals que els del sistema educatiu obligatori – ja que es tracta dels mateixos continguts reduïts –, sense cap mena de preparació inicial específica en psicopedagogia de l’edat adulta (Es consideren les persones adultes sociològicament i psicològicament uns nens grans?), 3) insistim, amb els mateixos professionals del “sistema formal”, malgrat que el 80% de l’oferta no acabi amb cap titulació del sistema educatiu. Sembla lògic pensar que el que s’hauria de requerir serien uns educadors preparats prèviament en els continguts i la metodologia adequada, pertanyin als “cossos” actuals o a uns altres. Però “la normativa que regula aquests ensenyaments” camina en la direcció contrària (LEC, art. 99.3), 4) amb la mateixa organització que la dels centres escolars, 5) amb escassa relació amb els altres nuclis de la formació adulta: laboral, cultural o ciutadana.

Històricament a aquest model l’han acompanyat, 6) una financiació insuficient, 7) inexistent o escàs suport a la difusió des dels governs autonòmics i 8) amb una majoritària dependència orgànica i funcional de l’Administració educativa i un aïllament de la resta d’ofertes públiques (A Catalunya durant uns anys l’educació de persones adultes va dependre administrativament i funcionalment del Departament de Benestar, però és un fet que no modifica l’anàlisi de model que s’està realitzant).

* Aquest model ha tingut com a conseqüència un pobre reconeixement social de l’educació de persones adultes - poc atractiva i valorada -, i no ha ajudat a fer confluïr els nivells culturals (lectura de llibres i diaris, assistència a actes culturals, etc.) de la població adulta de casa nostra amb els dels països de la UE i, com s’ha dit, tampoc ha col·laborat a uns millors índex d’èxit escolar.

* La lògica del model escolar compensatori – mateixos continguts, mateix professorat, mateixa organització, ... - comporta la temptació de recloure l’educació de persones adultes en els mateixos centres escolars ordinaris: “L’educació de persones adultes es pot impartir (...) en centres ordinaris” (LEC, 66.2). No és difícil imaginar aquesta possibilitat no incentivi a les persones adultes a assistir: anar al mateix institut que els propis fills o els fills dels veïns, amb el mateix professorat, matèries, ambient, etc. Pot provocar, per tant, l’autoexclusió de persones adultes que, com tot

aquest paradigma escolar, indirectament fomenta la desigualtat

* Aquest model d’educació de persones adultes sembla que confia en una mena de “solució biològica” al dèficit educatiu de la població. Si és millora l’educació obligatòria – sembla pensar-se – la renovació de les cohorts demogràfiques menys preparades per les més preparades incrementarà automàticament el nivell educatiu de tota la població. Però si el nivell d’instrucció de la població ha augmentat en les darreres dècades, també ho han fet les exigències de la societat, de manera que les desigualtats culturals-acadèmiques relatives es mantenen, sinó s’incrementen. Després de cinquanta anys o més del mateix model pot afirmar-se que s’ha demostrat la seva poca adaptació a les exigències del moment i la seva ineficiència si tenim en compte el que caldria esperar amb els mateixos o pocs recursos més. No cal oblidar, a més, que l’esperança en una solució biològica falla per la base, perquè un 20% de joves fracassa cada 3 anys en les proves de comprensió lectora i resolució de problemes en els nivells menys 1 i 1 de les proves PISA, incrementant així l’índex d’analfabetisme funcional. La cohort demogràfica, per tant, no disminueix.

* Recordem que l’any 1985 es va celebrar a París la IV Conferència Internacional d’Educació d’Adults de la UNESCO. Després d’una anàlisi de les diferents organitzacions socials i administratives de l’educació d’adults en els països assistents, la Conferència caracteritzava com a “Model Tercer Món” aquells països en què l’educació d’adults tenia una forta dependència dels departaments d’educació, amb poca implicació dels municipis i de la societat civil. Una anàlisi de totes les lleis d’educació de persones adultes de l’Estat, inclosos els capítols corresponents de la LOGSE, LOCE i LOE, situa el projecte de LEC com el més proper a la categorització de la UNESCO, al menys quant a la lletra de les lleis respectives.

* Fa dos anys, el Consell Superior d’Avaluació del Sistema Educatiu del Departament d’Educació va publicar un *Diagnòstic de la formació de persones adultes a Catalunya*², les seves conclusions no avalen el model escolar descrit, sinó tot al contrari, plantegen que és inadequat per a la societat actual. En el mateix sentit es situen els únics treballs que han publicat en els darrers anys les universitats o la Fundació Bofill, entre d’altres.

Un model diferent al tradicional que es planteja els reptes de la societat actual

En primer lloc, aquest model hauria de respondre a les necessitats de la població adulta i ser coherent en tots els trams del seu disseny. Al menys, hauria de contemplar els següents punts:

1. Interrogar-se i investigar sobre la formació bàsica que es requereix avui per interpretar a grans trets les tendències de la societat actual i poder intervenir-hi de forma crítica (adulta). Posem a tall d'exemple i sense ordenar alguns temes, que caldria abordar de forma elemental, bàsica, programada i progressiva: el consum, els factors econòmics de la vida quotidiana, drets i deures fonamentals, la seguretat viària, l'organització política, els fluxos migratoris i les identitats, l'alfabetització digital i l'alfabetització audiovisual, els conflictes internacionals, nocions de psicologia evolutiva (especialment dirigida a les famílies), la salut preventiva i el manteniment del cos, la cultura plàstica, musical i artística, etc. No cal dir que tots aquests exemples requereixen coneixements acadèmics per a la seva comprensió. Però no és epistemològicament el mateix programar per respondre als interrogants de la societat actual, que per reproduir la programació del sistema educatiu obligatori.

2. Educació de qualitat. Que la programació no sigui una repetició escapçada sense criteri explícit de la programació infantil, no significa que no hagi de ser de qualitat fins i tot d'excel·lència en els coneixements acadèmics.

3. Organitzar els aprenentatges amb la preocupació de facilitar al màxim que les persones adultes puguin assistir, tenint en compte les seves dificultats laborals, familiars o personals. No facilita, per exemple, l'assistència de les persones adultes que no hi hagi programes intensius de cap de setmana o el calendari escolar amb un llarg estiu inhàbil.

4. Organitzar els centres pensant que la persona adulta és el subjecte voluntari del seu aprenentatge, afavorint per tant un clima de participació i una participació programada en l'organització, tenint en compte els diferents grups i horaris, i superant les estretors formals de l'organització i la participació escolar. L'autonomia i la flexibilitat en la consideració dels projectes dels centres són principis rectoris a posar en pràctica com anima positivament el projecte de LEC.

5. Professionals prèviament preparats en continguts i psicopedagogia adulta. Tenint en compte que la majoria d'activitats formatives no condueixen a l'obtenció d'un títol del sistema educatiu, els professionals dels centres d'educació de persones adultes poden provenir de formacions universitàries diverses, amb la pertinent preparació pedagògica específica. El criteri en l'adscripció a aquest camp educatiu hauria de ser fonamentalment un criteri de qualitat professional.

6. Un objectiu fonamental d'aquesta nova formació bàsica seria fomentar les competències ciutadanes per intervenir democràticament en la societat, tant en la dimensió cognitiva, com en

l'emocional i l'actitudinal. L'educació difícilment pot aconseguir els objectius que no es proposa. Creiem que no hi hauria d'haver dubte que ciutadania i coneixement han de ser propòsits de l'educació de persones adultes.

7. El repte és transformar l'educació de les persones adultes en una educació ciutadana, de qualitat, útil i valorada socialment, a través d'una estructura modular dels seus ensenyaments que respongui a les necessitats adultes, la participació d'un públic variat no estigmatitzat per les seves mancances de coneixements o titulacions, i uns centres oberts i articulats amb l'entorn. La qual cosa no exclou uns itineraris formatius que permetin obtenir una titulació del sistema educatiu per acreditar i homologar la formació de les persones adultes.

Quan els municipis ho demanessin, els centres haurien de passar a dependre funcionalment de l'ens local o de les zones educatives si és el cas, amb els requisits de presentar prèviament un pla local de formació permanent que respectés les orientacions del Departament i contemplés les sinèrgies de treballar en xarxa les instàncies culturals, laborals, d'aprenentatge del català, escoles de pares, etc. presents al territori. La qualitat depèn tant de la rellevància educativa en contextos canviants, com de l'articulació dels diferents components de la cultura educativa adulta (Tímidament aquesta possibilitat de competències compartides amb els ens locals – “pot transferir-los”, “es podran transferir” - està contemplada en l'art. 68.1, 143.4).

Caldria arbitrar un augment de recursos, tant recursos financers i humans, com, cal subratllar-lo, recursos creatius per pensar una educació de persones adultes més enllà de les inèrcies i rutines establertes al llarg dels anys.

Un projecte de llei sota l'òptica de l'educació infantil i adolescent

Un cop l'educació de persones adultes està contemplada com a “etapa o modalitat educativa” (Exposició de motius) i forma part del sistema educatiu de Catalunya (art. 49) cal inferir que mentre no es digui el contrari – com per exemple a l'art. 24.6 i els quatre articles específics 65-68 - tot el que dictamina el projecte de LEC és aplicable a l'educació adulta. Atès que la llei està redactada des de l'òptica de l'educació obligatòria (infància i adolescència) i només exclou els ensenyaments universitaris (art. 1.2 i 49)³, moltes de les seves concrecions resulten o no aplicables, per no aplicades mai en el model escolar de “segona oportunitat”, o fins i tot un xic grotesques per a la formació bàsica en l'edat adulta, és a dir, quan els participants poden tenir quaranta o cinquanta anys.

Per exemple:

- el dret a accedir a l'educació (art. 4.1) – “El Govern de la Generalitat garanteix l'exercici efectiu del dret de tota la ciutadania a l'educació ... i la creació de centres” (art. 4.2 i 42.2) – que es contraposa a les llistes d'espera actuals en l'educació de persones adultes i l'escassa o nul·la construcció de centres per a persones adultes en els darrers anys,

- l'ambigüitat del concepte d'educació bàsica: “són ensenyaments obligatoris l'educació bàsica” (art. 5.1). L'educació de persones adultes que contempla la LEC és en bona part o en la seva totalitat educació bàsica, però no és obligatòria.

- “tots els alumnes tenen dret a accedir al sistema públic de beques per a l'estudi” (art. 6.2). Podran obtenir beques les persones adultes? En les zones rurals se'ls facilitarà el transport als centres d'adults comarcals? (art. 6.3)?:

- no cal dir que el concepte de comunitat educativa (Títol III) té un altre contingut quan els participants són persones adultes, ni els cal cap *carta de compromís educatiu*, perquè la pròpia presència voluntària n'és el compromís, ni es poden equiparar les associacions d'alumnes dels centres de formació de persones adultes a les associacions de pares i mares (art. 24.6 i 26).

- els deures del professorat tenen també connotacions diferents, ja que els alumnes són adults, i tampoc no és aplicable el llarg capítol de la convivència (art. 29-39)

- la pròpia definició del Servei d'Educació de Catalunya conformat per “centres públics i centres privats sostinguts totalment o parcial amb recursos públics” (art. 40.1) tampoc té res a veure amb la situació de l'educació de persones adultes, on a les poques entitats socials que cobreixen els dèficits de formació bàsica se'ls ha retirat qualsevol mena de subvenció per part dels responsables de la formació de persones adultes no fa pas gaire anys.

Creiem que no cal continuar: ni els criteris de prioritat i accés a l'educació, ni la matriculació, ni algunes concrecions del currículum (“adquirir habilitats físiques i esportives”: art. 50. 2c), ni la formació inicial del professorat, inexistent en els aspectes específics de l'aprenentatge adult, ni la classificació de centres educatius en públics i concertats, ni els serveis educatius pràcticament desconeguts en l'educació de persones adultes, ni l'organització dels centres, ni el seu tamany, ni els òrgans de govern, etc., de l'educació de persones adultes són equiparables al sistema educatiu obligatori.

Fa uns anys la Junta d'Andalusia va promulgar una Ordre en la que per equiparació al sistema educatiu obligatori tenien preferència en l'accés als centres de persones adultes aquells que tinguessin

germans en el propi centre. Aquesta Ordre durant anys va causar la hilaritat en múltiples reunions estatals. Com deia el president Tarradellas: “En política es pot fer tot excepte el ridícul”.

Proposta per millorar el Projecte de LEC en el camp de l'educació de persones adultes

Catalunya havia estat pionera en els anys setanta en dissenyar una concepció moderna, oberta, de qualitat i democràtica de l'educació de persones adultes, ha estat pionera en la formulació de teories en la línia de les corrents internacionals, va ser una de les pioneres en la promulgació d'una llei de formació d'adults, que després va ser reproduïda en part, en la lletra i especialment en els principis rectors, en les lleis específiques d'altres CCAA. Com hem dit aquesta llei en bona part no s'ha desplegat encara o s'ha fet sovint en el sentit inveterat contrari. Els punts claus d'aquesta llei eren a) el caràcter específic de la formació de persones adultes, que té repercussions en l'organització dels aprenentatges i dels centres; b) la necessitat d'articular els tres grans àmbits, formació bàsica, laboral i cultural (aprenentatge del català inclòs); c) l'obligació del govern d'establir un Programa General de formació d'adults, revisat anualment; d) la creació de la Comissió Interdepartamental; e) la creació del Consell Assessor de Formació d'Adults i f) animar els municipis a establir Plans Locals de Formació Permanent.

No cal una anàlisi en profunditat per arribar a la conclusió que gairebé cap d'aquests eixos rectors estan recollits en els articles 65-68 de la LEC. No cal dir tampoc que hi ha un empobriment notable de plantejaments en un moment en que tots els organismes internacionals parlen de la necessitat d'articular la complexa i heterogènia educació permanent en la societat de la informació i el coneixement.

Proposta

- En l'exposició de motius i en el títol preliminar caldria esmentar l'educació de persones adultes com formant part del sistema educatiu de Catalunya, igual que l'ensenyament del català i totes les formacions que tenen per subjecte la persona adulta.

- A continuació afirmar que queda exclosa de l'àmbit d'aquesta llei, de la mateixa manera que els ensenyaments universitaris, l'ensenyament del català per a adults i la resta de formacions adultes, excepte el que es determini en el capítol corresponent.

- Promulgar en un capítol específic les competències de la Generalitat en matèria d'educació de persones adultes que són: a)

determinar els objectius generals de l'educació de persones adultes i l'oferta educativa marc, b) planificar-la en el territori, c) dissenyar els eixos genèrics del currículum per a aquells ensenyaments que acabin amb un títol del sistema educatiu obligatori, d) avaluar el compliment de les directrius bàsiques i e) comprometre's a cofinançar-la.

- Els ens locals, o les zones educatives quan sigui el cas, poden establir Plans Locals d'Educació Permanent cofinançats per la Generalitat, previ anàlisi de la projecció en el Pla Local respectiu de les directrius genèriques marcades per la Generalitat en el capítol específic de la LEC i el seu desplegament. Els centres de la Generalitat passarien a tenir una dependència funcional del municipi, ens local o zona educativa.

- Eliminar de la Disposició derogatòria única l'article 1.d) referent a la llei de formació d'adults del 91

- Proposar una actualització futura de la llei del 91. Fa tres anys el Departament ja va proposar un *Document de Bases per a la Llei d'Educació Permanent de Catalunya*. Igual que va passar al govern central fa vint anys, es canvia d'opinió sobtadament, no es redacta la "Llei d'Educació Permanent de Catalunya, i no es dona cap explicació pública.

Més de la meitat de CCAA tenen llei d'educació de persones adultes. Catalunya seria la primera CCAA que tenint-la la deroga. Caldrà explicar ben bé els motius: les raons que justifiquen que la derogació aporta una millor resposta a les necessitats educatives de la població adulta i una millor resposta a les exigències de la societat actual, que la derogació acostarà l'educació de persones adultes a les pràctiques organitzatives dels països europeus i està en l'òrbita de les directrius de la UE, etc.

Tot el que ha succeït en els darrers anys i l'argumentació oferta en aquest informe ens fan témer que això no serà cert. Al contrari, la derogació de la Llei de Formació d'adults no ajudarà a respondre millor a les necessitats educatives de la població adulta, l'articulat del Projecte no té en compte les exigències de la societat del coneixement, ens allunya de les normatives dels països del nostre entorn cultural i de les directrius de la UE i de l'OCDE i, indirectament, no aborda les deficiències del sistema educatiu obligatori des de la seva globalitat.

Alfons Formariz
30 de gener de 2009

NOTES

1. "Educació de persones adultes" és la terminologia que fa servir el Projecte de LEC, per designar el camp educatiu adult. Aquest camp, delimitat i definit perquè el subjecte d'educació i formació és una persona adulta, queda restringit al Projecte de LEC a la formació instrumental i bàsica (art. 65.1) o segona oportunitat per accedir o continuar en el sistema educatiu.
2. "Diagnòstic de la formació de persones adultes a Catalunya". Consell Superior d'Avaluació del Sistema educatiu (2006) <http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/diagnostic%20de%20la%20formacio%20de%20persones%20adultes.pdf>>> Documents 06.
3. L'exclusió del sistema universitari planteja el dubte de si no pertany al sistema educatiu de Catalunya, si no es un servei català o no és educatiu (comparar amb LOE, 3.2, on sí forma part del sistema educatiu estatal, tot i que no s'articula en la llei orgànica). El mateix passa amb l'ensenyament de català per adults depenent del CPNL, que tampoc es contempla a la LEC

P A P E R S

Número 59

Abril 2009

AQUESTA REVISTA ES PUBLICA
QUADRIMESTRALMENT