

## Repensar, resituar, refer l'educació i la formació de persones adultes

Pep Aparicio Guadas\*

«La pedagogía se ocupa de las implicaciones intelectuales, emocionales y éticas que hacemos de nuestro intento de negociar, acomodar y transformar el mundo en el que nos encontramos. El propósito y la visión que impulsa una pedagogía así se debe basar en una política y una perspectiva de la autoridad, que vincule la enseñanza y el aprendizaje con formas de capacitación personal y social que aboguen por formas de vida comunitaria que extiendan los principios de libertad, igualdad y justicia al mayor número posible de relaciones institucionales y vitales... Se tienen que crear nuevos espacios, relaciones e identidades que nos permitan atravesar las fronteras, afrontar la diferencia y la alteridad como parte de un discurso de justicia, compromiso social y lucha democrática. Los académicos no pueden seguir retirándose a sus aulas o simposios... El concepto de Foucault del intelectual específico, que emprende luchas conectadas con cuestiones y contextos particulares, se debe combinar con la noción de intelectual comprometido,

que conecta su trabajo con inquietudes sociales más amplias que afectan profundamente al modo en que la gente vive, trabaja y sobrevive.»

(HENRI GIROUX, *Cruzando límites*)

No sé si cal començar pel principi, tot seguint el model pre-escrit del qüestionari,\*\* o potser seria més convenient —per què, per a qui— anar plantejant al voltant dels interrogants que la revista proposa *refleaccions*:<sup>1</sup> paraules i coses, accions i reflexions... que tan sols haurien de tenir un marcat caràcter orientatiu i podrien servir per analitzar els models d'EA, establir temporalment les línies que conformen els diagrames de recerca, de subjectivització, d'actuació, en EA; però, sobretot, en cap moment s'ha de desprendre d'aquesta escriptura, amb una clara vocació conversacional, la intencionalitat de constituir-se en el discurs essencial d'un tribú, que des/qualifica, assenyala...

Com a iniciació, d'una manera forçada potser, caldria comentar que l'educació en general i l'EA en particular, amb independència de la seua adscripció administrativa —tal i com la resta de «serveis públics» que han caracteritzat i caracteritzen la modernitat simple i l'estat del benestar/providència— està sotmesa a una lectura-escriptura de setge, invalidació i reprivació per part del fonamentalisme neoliberal i, com es deia en un llenguatge vell, els seus

\* Pep Aparicio Guadas és professor d'educació i formació de persones adultes. Membre del «Taller para la acción renovadora de la educación de personas adultas», 1984.

Adreça professional: Sant Agustí, 7, 46800 Xàtiva.

\*\* L'autor es refereix al qüestionari de debat que es planteja a la presentació de la Tribuna.

(1) És una reflexió que prové d'una acció i esdevé de nou acció.

companys de viatge: un cert progressisme evolucionari que es manifesta en una certa pedagogia psicologitzada que en deixa fora tant el context com la política, que busca alhora l'adaptabilitat i la disponibilitat de les persones adultes al sistema capitalista mundialitzat; un radicalisme evolucionari conservador, hereu d'una antiga i poc moderna dinàmica dels grups revolucionaris, que sols es sent bé/e —en les seues diferents accepcions— quan té un isme al qual acollir-se i/o amb què identificar-se operant una articulació al voltant d'aquest punt central extern: potser Habermas i el seu envit envers la comunicació no distorsionada com a garantia de procés democràtic superador de desigualtats; alguna cosa descontextualitzada i desterritorialitzada de la síntesi de coneixement, acció i poder que va construir Freire.

Al marge dels múltiples intents locals: territorials, de gènere, d'ètnia, de conformar una educació i formació de persones adultes de la possibilitat de possibilitats en el creuament complex de coneixement, poder i plaer, en les marques llibertes d'un aprenentatge mòbil que irradiava en totes les direccions possibles, sense límits, i articula xarxes heterogènies de vida.

Les reflexions es presenten de forma fragmentària per tal d'afavorir un procés de de/con/strucció del plantejament, tot i assumint tant les contradiccions inherents al mateix com els errors d'anàlisi i interpretació; és un escrit a boca oberta, tot deixant aflorar les veus múltiples que em constitueixen/conformen/subjecten com a subjecte.

1. El primer que caldria plantejar-se és el caràcter i la definició del mode d'EA —eix nº 2\*—: formació bàsica adaptada, formació permanent oberta a qualsevol necessitat formativa; els diferents models —elaboracions artificials per tal d'apropar-se a la realitat, re-conèixer-la, analitzar-la i transformar-la, sempre considerant que nosaltres som part d'aquesta realitat i sense el nostre *auto-canvi* res no és possible— que cal fer servir en virtut de factors diversos: recursos, territori, població de persones adultes, persones adultes específiques, dones, joves, majors, població aturada, exclosa... i necessitats i demandes de les persones i dels territoris; però, sobretot, les càrregues ideològiques subjacents al discurs educacional crític en el qual ens situem.

Aquest tornar a plantejar-se l'EA no ha de ser un exercici nostàlgic de col·locar els pros i els contres en una balança buscant que el resultat siga positiu: un farcell de bones intencions sense present i un plec d'intencions realitzades que coarten estils de vida; es tracta d'una tasca d'anàlisi contínua per tal d'establir, primer de manera genealògica, la trajectòria de les diferents interpretacions teòriques per tal de poder constituir l'EA com un camp pràctic de coneixements; aquesta redefinició implica l'ús no sols de la vessant psicològica o de la pedagògica, sinó de tot un manual múltiple d'usos interdisciplinars que ens permetisquen desterritorialitzar-la i problematitzar concep-

---

\* Els eixos fan referència als temes de debat proposats a la presentació de la Tribuna.

tes com ara: formació bàsica, participant, professor; participació, autonomia, emancipació; desig, interès, necessitat, demanda; metodologia, didàctica; construcció col·lectiva del coneixement, diferència, igualtat, relacions de poder, dominació.

Estaríem parlant de produir una confluència analítica i pràctica: composició/descomposició, entre la cultura popular —no el folk, no el kitsch, excrescències d'una real cultura popular reduïda a ritual cerimònia mixtificadora de pseudoidentitats: regionals, culturals, ètniques, «progres», etc...—, el re/coneixement dels altres i de nosaltres (diferència no diferenciant: gènere, ètnia, ... cossos i ments)<sup>2</sup> i la re-generació d'una segona modernitat reflexiva, tot empeltant d'altres vessants indagatòries alternatives: feminista, eco/lògica... que disloquen el missatge essencial que vehiculitza i encara fa possible l'articulació de les noves subjectivitats que sorgeixen entre les xarxes creuades del saber i del poder.

Potser siga irònic plantejar aquestes qüestions: ¿compensació de l'ensenyament escolar no tingut o formació permanent oberta a qualsevol necessitat formativa? —sense entrar a analitzar els diferents conceptes que fa utilitzar i que suposen una escriptura: lectura, comprensió i apropiació del món, a més

a més de la immersió plena i dual en el paradigma de l'escolarització i la irrupció de la corporació empresarial en les vides de les persones—,<sup>3</sup> quan gran número de ciutadans i ciutadanes encara no han tingut accés als coneixements necessaris i canviants que demana la societat actual i que aquesta desigualtat inicial no pot reduir-se a una ximple compensació bàsica —¿què és allò bàsic: llegir i escriure, relacionar-se, col·laborar amb els altres, encetar processos de cooperació i revaloració ciutadana, obtenir el GES, ser competent i estar disponible, una enumeració àmplia de títols i acreditacions:<sup>4</sup> nivells d'alfabetització, el ges, el batxillerat...? ¿i qui, com, el determina?— que institucionalment les administracions de manera normativa resolen mitjançant les convalidacions i homologacions pertinents, sinó un generar i obrir iniciatives i processos formatius constituents-constituïts, centrats i difusos que s'articu-

---

(2) «... un rechazo de la pedagogía del modernismo, que ofrece formas "ideales" de teoría de la comunicación en las que la tiranía del discurso se convierte en el medio pedagógico último, es decir, la charla materializada como una lógica separada del cuerpo mismo.» H. Giroux: *Cruzando límites*. Barcelona: Paidós, 1997.

---

(3) «... las modalidades que parecen perfilarse en la reforma educativa poseen dos trazos fundamentales: a) la selección y sujeción de las nuevas generaciones como *hombres del y para el trabajo*, adaptadas a las formas precarizadas de la flexibilidad postfordista y como fuerza de consumo orientable a un mercado diversificado; y b) la necesidad de compensar la fragmentación del sujeto... con el reforzamiento de la cohesión social...», «Nuevas tendencias en la gobernabilidad escolar», de F. Calvo Ortega, a *Contra el fundamentalismo escolar*. Barcelona: Virus Editorial, 1998.

(4) «Procés de privatització de cadascú sobre la seua capacitat de treball incrementada i especialitzada pel sistema d'educació». I. Fernández de Castro: *Un desarrollo teórico para la investigación dialéctica*. Red CIMIS.

len com: «un devenir plural y creativo, sin patrón ni proyecto, sin una idea prescriptiva de su itinerario y sin una idea normativa, autoritaria y excluyente de su resultado»<sup>5</sup> en les xarxes socials i institucionals.

Estem parlant del desenvolupament dels programes formatius presents-futurs (vgr. article 5è, de la Llei 1/95 d'EA, de la Generalitat Valenciana) adients per tal de donar satisfacció als desitjos, necessitats i demandes que les persones adultes es plantegen, mitjançant un procés (1) en l'inici del qual les preguntes bàsiques a proposar són fonamentals per a l'orientació i legitimitat del propòsit: *qui* —tipologia dels subjectes: teòrics, professionals, persones adultes participants—, *com* —referència tecnològica creuada amb la metodologia a utilitzar—, *per a què* es fa així i *per a qui* es fa —àmbit epistemològic on es dilucida el poder i per tant les possibles accions a desenvolupar—; establir el diagnòstic del context mitjançant el mapeig de les accions (2), institucions, agències... i procedir a fer la planificació de les accions (3), però, ¿des de quina posició?: *des d'allò instituit* —la mirada transcendent del poder en sobrevol sobre el context...—; *des d'allò instituent* —la mirada immanent de la societat, potència i contigüitat, en moviment, sobre el context. Aquesta és la tercera qüestió, bàsica, per destruir el concepte de gestió com a tecnologia moral del poder i com a mecanisme configurador dels límits i mar-

ques de la planificació i de l'organització.<sup>6</sup> El nou horitzó que ha de desplegar-se és el de l'anàlisi, la gestió, la planificació i l'organització com a pròtesi creativa de la multitud, com a festa de la participació i la gestió social, com a formació permanent, és a dir, com a discussió de la pràctica, en un procés permanent i discontinu: «La planificación de la práctica tiene que ser permanentemente rehecha y es rehecha en la medida en que permanentemente es evaluada.»<sup>7</sup>

Cal fer ja d'una altra manera, alternativa: comencem a parlar, organitzem grups de conversa, trenem un procés conversacional<sup>8</sup> on les nostres experiències de vida, les nostres veus múltiples sense diferenciar entre veus que contenen i veus que interpreten: «unas personas elaboran conocimiento público sobre las realidades sociales, y otras personas realizan acciones e intervenciones sociales aisladamente de las anteriores»<sup>9</sup> puguen construir-nos com a subjectes diferents que actuen d'una manera distinta: una política emancipatòria i de la vida,<sup>10</sup> ací i ara: *jetz-zei* de les microrevolucions, con/versar-con/viure, proce-

(5) J. Larrosa: *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes, 1996.

(6) S.J. Ball: «La gestión como tecnología moral», a *Foucault y la educación*. AA.VV. Madrid: Morata, 1993.

(7) P. Freire: «Interrogantes y propuestas», a: *Temas de psicología social*, IV, 13, 1993.

(8) V. Ferrer: «La crítica como narrativa de las crisis de formación», a: *Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes, 1995.

(9) Remei Arnaus: «Reflexiones en torno a la autoría narrativa», a: *Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes, 1995.

(10) A. Giddens: *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península, 1995.

dir a desenvolupar un discurs de grup on se supera l'esquema dual pregunta-estimul/resposta per establir diagrames orals-escrits de  $n$  dimensions, cadascun dels quals ve sobredeterminat per la igualtat-diferència dels subjectes-observadors-actors, en interacció i interdepèndcia, abolint la jerarquització del procés d'aprenentatge i producció de coneixements, entre d'altres, i assumint la conversa com a dispositiu d'atorgament de sentit comú, pràctica circulatòria real en el món de la vida, i definint l'acte d'aprendre com «una conversa entre tots els subjectes-observadors possibles, on cadascun dels interlocutors transcendeix la seua identitat i esdevé en un procés: al conversar canvia, com canvia el sistema que conversa»,<sup>11</sup> ampliat, a més a més, de manera obliqua, pel concepte-ferramenta de la participació profunda: el coneixement i les accions són constituïdes i/o reconstituïdes per les persones adultes participants que busquen la resolució del conflicte, especialment, mitjançant la dissensió: procés obert i expansiu amb guany d'informació, sentit i experiència, i on el reconeixement dels altres genera/expandeix l'intercanvi transversal de/entre multiplicitat de centres, interns al grup, connectats entre si pel no-res enmig.

Aquest plantejament és un repte fonamental per tal de generar les oscil·lacions pertinents en el diagrama fins ara esbossat, però duu una càrrega, positiva i negativa alhora, que ha de commocionar l'àmbit

d'allò social i polític, d'allò laboral i econòmic, d'allò educatiu-cultural: re/conèixer els drets intel·lectuals de les ciutadanes i ciutadans participants.<sup>12</sup> («Jo sóc comú. La nostra intel·lectualitat és comuna. Ella és la forma del treball i de la comunicació productiva, per tant, el corrent d'allò social i la trama d'allò polític. En la societat de la comunicació, la cerca de la veritat i el compromís en el món es despleguen en un horitzó totalment adreçat a l'autodeterminació productiva del subjecte intel·lectual col·lectiu. Com agençament col·lectiu»),<sup>13</sup> reals o potencials, per què esdevenen, junt amb les necessitats i demandes del territori,<sup>14</sup> la clau central —una centralitat múltiple, difusa i porosa: tal qual els nusos en una xarxa irregular i discontinua, en el territori i en cadascuna de les institucions i agències dels processos d'educació i formació permanent— com a ciutadania amb capacitat d'articular els seus desitjos, les seues necessitats i demandes, de reivindicar i organitzar les seues expectatives i buscar fórmules per que s'acomplisquen.<sup>15</sup>

Alhora proposa uns processos d'aprenentatge autoorganitzats, *organitzativament tancats*: la possibilitat d'organització des de dins, és a

(11) Soledad Murillo: *El valor de la conversación*. Madrid: Endymion, 1997.

(12) Paolo Federighi: «Las teorías críticas sobre los procedimientos formativos en la edad adulta» a: *Sectores Emergentes en el campo de la educación permanente*. Diálogos. UIB, 1998.

(13) Toni Negri: *Fin de siglo*. Paidós.

(14) Paolo Federighi: *La organización local de la EA*. Madrid: Popular, 1992.

(15) *Carta dels Drets dels Participants en E/F de persones adultes*. FEVAEPA. Xàtiva, 1996-7.

dir, es produeix així mateix des de l'autonomia, la participació i la solidaritat. I *informativament oberts*: la possibilitat de produir informació, d'aprendre, és a dir, grups d'aprenentatge des de la *reflexivitat* (les accions recauen en els mateixos subjectes, agents/pacients dins del grup, formen part del grup i prenen nota de les modificacions que hi produeix-produeixen; l'objecte com a producte de l'acció objectivadora del subjecte): *pensem junts*; des de la *simetritat* (acció-organització de tal manera que persones que s'oposen i es diferencien, es corresponen malgrat ser diferents): *conversem*; des de la *transitivitat* (acció la causa de la qual és externa, i interna en aquest cas, als subjectes agents, i que és transferida dels uns als altres): la possibilitat d'abolir el llenguatge buit, mort... i *lliurar-nos / se a un llenguatge comú i propi alhora, poètic*.

I uns nous perfils i funcions dels professionals de l'EA<sup>16</sup> (que resten delimitats per dues possibilitats —i les diferents posicions fluctuants intermèdies—: funcionar com a màquines clàssiques —idees, conceptes i mètodes fixos, cristal·litzats i tendents a la conservació— o com a màquines quàntiques —idees, conceptes i mètodes flexibles, col·loitzats i tendents a la novació), i la conversa, de la qual adés hem fet una breu reflexió, es constituiria com el dispositiu pedagògic adient per bescanviar informacions: *infor-*

*mar-se de i donar forma a*,<sup>17</sup> entre totes les persones adultes participants: observadors-actors.

Necessitem doncs bastir uns nous modes i models que possibiliten i accepten la multidimensionalitat i l'intercanvi de papers i tasques, que incluisquen les operacions relacionals bàsiques i on les subjectivitats actuen com multiplicadores del procés d'aprenentatge. Això significa dislocar l'actual fórmula que conforma les pràctiques d'EA, com a mínim, en tres aspectes:

— Generar i garantir la participació, l'autonomia i la creativitat de la persona adulta<sup>18</sup> en tot el procés d'aprenentatge «donde éste/a sea tomado como sujeto histórico que piensa y puede decidir lo que quiere hacer de acuerdo a sus intereses individuales y colectivos»,<sup>19</sup> inco-

(16) Tomás R. Villasante: *Las democracias participativas*. HOAC, 1995, pp. 202 i ss; 283 i ss.

(17) J. Ibáñez: *El regreso al sujeto; Por una sociología de la vida cotidiana*. Amerindia, 1991. Siglo XXI, 1994.

(18) «Quizás de forma demasiado fácil, estimular la voz del estudiante puede, o convertirse en una forma de voyeurismo, o bien satisfacer una forma de expansionismo del ego basado en los placeres de entender a quienes se presentan como "otro"... La cultura popular y la diferencia social las pueden tratar a los educadores, bien como una forma placentera de conocimiento-poder, que permite una más efectiva individualización y administración de las formas de regulación física y moral, o bien como el terreno donde debemos hallarnos con nuestros estudiantes en un encuentro pedagógico crítico y habilitador.» Henri Giroux: *Cruzando límites*. Barcelona: Paidós, 1997.

(19) Miguel Escobar: *Educación alternativa, pedagogía de la pregunta y participación estudiantil*. Unam, 1990.

ses les metodologies i les didàctiques: producte d'una plena especialització-professionalització, per tal que les aspiracions sorgisquen com a constitució de les diferents experiències en situació: en l'aula, en el centre, així com en el context social en el que estan immerses, que també haurà de transformar. Això suposa un canvi de model substancial: hem d'incloure l'observador —professorat— dins d'allò observat, i allò observat —les persones adultes participants— en el mateix plànol que l'observador, el que significa *parlar de i fer cooperativament*, és a dir, observadors-actors que manegen el sistema educatiu-formatiu.<sup>20</sup> «*Junts podem fer grans coses*»; «*Fer les coses amb els/les altres*.»

— Produir un desequilibri entre l'ensenyament i l'aprenentatge tot accentuant aquest últim, perquè si volem constituir l'educació i formació permanent, les iniciatives formatives, com esferes públiques democràtiques, hauríem de fer-ho en connexió amb les associacions,

agents socials, moviments socials, que aspiren a ser i a fer d'una altra manera els plans i els programes<sup>21</sup> a edificar entre tots i totes —«*Caminate no hay camino se hace camino al andar*»— i que hauria de caracteritzar-se, bàsicament, per tres eixos:

- aprendre a aprendre a aprendre
- des/aprendre a des/aprendre a des/aprendre
- una metodologia, acollidora dels dos eixos anteriors, oberta,<sup>22</sup> i que des de la perspectiva teòrica-epistemològica-tècnica atenga les necessitats i expectatives de cada pràctica educativa i formativa, que aquesta pugui ser re/constituïda i re/creada pels que actuen com a subjectes en ella: «*los alumnos asumen, conjuntamente con el profesor, el papel de sujetos cognoscentes, creadores de conocimientos*»,<sup>23</sup>

(20) «Pero no podemos ignorar que también siempre nos confrontamos con esa certeza ideologizada, según la cual el estudiante existe para aprender y el profesor para enseñar. Esta sombra es tan fuerte, tan pesada, que el profesor difícilmente percibe que, al enseñar, él también aprende, primero porque enseña, es decir, es el propio proceso de enseñar que le enseña a enseñar. Segundo, él aprende con aquél a quien enseña, no tan sólo porque se prepara para enseñar, mas también porque revisa su saber en la búsqueda del saber que el estudiante hace.» Paulo Freire: *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Ediciones La Aurora. Buenos Aires, 1986.

(21) «Si queremos que los profesores en ejercicio (o las personas adultas participantes) sean reflexivas, críticas y se autodirijan en el mundo de la práctica, tenemos que crear, a través de la enseñanza (no sólo, más encara, cada vegada pense que sólo mitjançant l'aprenentatge) unas condiciones para que sean reflexivas, críticas y se autodirijan en el aula (en la sociedad).» Usher Y. Bryant: *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación*. Morata, 1992.

(22) *Social transformation and participatory research*, de R. Tandom. Convergence, 1989: 2-3, xxi, AE. Vore: Disseny de programes de 'EA' mEsA dEIS AgenTs SoCialS per la 'EA, 1996.

(23) Miguel Escobar: *Educación alternativa, pedagogía de la pregunta y participación estudiantil*. Unam, 1990.

més enllà d'una pedagogia de la pregunta encara captiva d'un esquema amb límits i fronteres, dual: pregunta/resposta i, a l'inrevés, mestre/«alumne»... que no genera més que processos de decisió: sols llegir el món i la vida amb unes normes i regles del joc ja establertes, sense arribar a produir les condicions per a crear processos de distinció; llegir i escriure el món i la vida mitjançant accions, establint fronteres, creant noves posicions i introduint, a més a més, els nous valors;<sup>24</sup> i encara escolaritza («... el ser escolarizado se analiza como parte de un conjunto complejo y a veces contradictorio de procesos ideológicos y materiales mediante los cuales tiene lugar la transformación de la experiencia... La escolarización se entiende como parte de la producción y legitimación de subjetividades y formas sociales tal y como están organizadas dentro de las relaciones de poder y significado que posibilitan o limitan las aptitudes humanas para la capacitación personal y social.»);<sup>25</sup> el fet d'incloure i excloure en un dispositiu de des-posseïció i control, de reacció i domini, on

la llengua esdevé l'equivalent de valor dels significats nominals que es re/acumulen com a coneixements: ¿formació permanent o re-explotació qualitativa? Cal que emergisca un altre metassistema —subsistema d'EA— que es configure: *informar-se de i donar forma a*, per les persones adultes que hi participen afavorint els processos de coneixement de les construccions teòriques i l'aplicació immediata sobre la concepció que el subjecte té de la realitat —món i vida, ment i cos— no sols des d'un registre real sinó fent possible la constitució, i les relacions a establir i establertes d'altres registres: imaginari i simbòlic.

— Integrar les diversitats i treballar per l'accés igualitari al coneixement, a unes condicions de vida dignes, significa acceptar les veus i les experiències heterogènies,<sup>26</sup> i introduir dinàmiques d'intervenció i estils de vida que impliquen passar

- 
- (24) «El sujeto... al trazar distinciones, ya no está dominado por el que trazó las distinciones, domina sobre los que deciden por uno de los bordes de las distinciones que traza.» Jesús Ibáñez: *A contracorriente*. Fundamentos, 1997.
- (25) Henri Giroux: *Cruzando límites*. Barcelona: Paidós, 1997.

- 
- (26) «Las diferentes posiciones sociales de los sujetos y sus distintas experiencias de vida crean diferencias que se reflejan en las emociones, las interpretaciones, las aspiraciones, los miedos y las ilusiones. Las contradicciones que vivimos los enseñantes son también producto del encuentro con estas diferencias irreductibles, y a veces mutuamente incomprensibles, de las distintas perspectivas e intereses que conviven en el medio escolar, y de la pugna entre la pretensión de unificar las perspectivas e intereses, o de la renuncia a ello, esto es, de la eliminación y rechazo de la diferencia o de su aceptación.» J. Contreras: *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.



del consens com a procés unificador-uniformitzant, tancat i amb pèrdua d'informació, a la dissensió: procés diversificador que cadascú una hem d'assolir<sup>27</sup> («*No preguntes por saber / que el tiempo te lo dirá, / que no hay cosa más bonita / que el saber sin preguntar*»),<sup>28</sup> obert i expansiu, que genera guany d'informació (una pregunta que conjuga preguntes i lligams amb les accions i el temps), el coneixement del saber comú popular i el reconeixement dels/ les altres i de la seua posició en el món.<sup>29</sup>

2. A partir d'ací, caldria resoldre el plantejament que roman en els eixos 5 i 6 amb la configuració d'un subsistema públic mixt: institucional i social sobretot —sense deixar de costat la possibilitat d'e-

xistència d'iniciatives formatives de caràcter privat que haurien de respondre als mateixos criteris que les altres; caldria assenyalar que aquestes, curiosament, han irromput sobretot en l'àmbit específic de l'EA directament relacionada amb l'ocupació: FPO, FPC— garant del dret de la ciutadania a l'educació i la formació de persones adultes.

Aquest subsistema mixt estaria format per una xarxa d'iniciatives formatives públiques (centres?) possibilitadora i garantidora de l'educació i formació al llarg de la vida, amb dos àmbits diferenciats però connexos d'actuació:

- *el de caràcter institucional*, participat per les diferents intervencions departamentals, municipals, en el qual tenen —i l'han de tenir encara més, aplicant una reordenació i redistribució de competències, responsabilitats i càrrega financera—<sup>30</sup> un paper fonamental aquelles iniciatives desenvolupades per les entitats de règim local,<sup>31</sup> bé directament, com ara la creació de centres municipals d'EA —bà-

---

(27) «El consenso produce la certeza, el disenso la duda. Dudar viene de duo-habitar(dubbitare): el que duda habita en dos mundos. Hay un mundo actual y muchos mundos virtuales. La certeza está cerrada a los mundos virtuales, sólo retiene el más probable. La duda está abierta a los mundos virtuales: así podemos elegir, entre ellos, el que más nos conviene. ¿A quién conviene? ¿Quién es *nos*? En la concepción... de consenso... Nos designa al ganador, a los que mandan... En la concepción... de disenso... todos pueden ser ganadores... Nos designa al conjunto de las dos partes". Jesús Ibáñez: *A contracorriente*. Fundamentos, 1997.

(28) Rancapino; alegrías, cante flamenco.

(29) «... La comprensión crítica de las expresiones culturales de resistencia de las clases sociales oprimidas es fundamental para la estructuración de planes de acción político-pedagógicos.» Paulo Freire: *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Ediciones La Aurora, 1986.

---

(30) Subsidiaritat no vol dir solament adequació... que permetria l'ordenació dels serveis públics per nivells...és un principi o concepte que pren partit, un indicador intencionat, un principi de justícia política: «la societat és primer que l'estat; l'estat n'és subsidiari, vet aquí.» Pasqual Maragall, *El Temps*, 25-8-97.

(31) Paolo Federighi: *La organización local de la EA*. Madrid: Popular, 1992; Marco Marchioni: *Planificación social y organización de la comunidad*. Madrid: Popular, 1987; AA.VV.: *Educazione e sviluppo locale e regionale*. Liguori Editore, 1984.

sica—, centres de Formació Continuada —ocupacional—, etcètera, bé indirectament mitjançant la creació de societats, consorcis, que de manera més o menys autònoma desenvolupen actuacions parcials o integrals: bàsica + ocupacional + orientació +...

- *el de caràcter social*, format per les actuacions formatives desplegades per les diferents agències socials, les associacions, els moviments socials i d'altres dispositius que es situen en els territoris. Aquestes actuacions tenen una funció primordial («L'itinerari a partir del qual pot sorgir la perspectiva d'una societat d'iniciativa difusa està constituït pel desenvolupament de la societat educativa, o de la cultura i pràctica associativa de caràcter solidari, de les franges de públic més afavorides en la creació d'oportunitats accessibles a tots els sectors de públic.... Cal construir estratègies que possibiliten l'accés per part de tothom a tota mena d'oportunitats formatives, tot assolint una gestió i producció autònomes de dites oportunitats.»)<sup>32</sup> en els models que des d'ací intentem perfilar, directament, mitjançant accions formatives a través de les quals es possibilitarà la constitució *global* dels llavors actuant del mode EA;

indirectament / directament en la configuració d'una gestió social, de nou tipus, que busca la primacia i positivitat d'allò polític i la rematerialització d'allò social, així com una planificació alternativa integral.

La dependència s'hauria de resoldre, en les iniciatives institucionals, tot garantint els principis de subsidiaritat, proximitat, autonomia i participació, mitjançant la seua readequació. Orgànicament dependrien dels diferents departaments: personal, recursos i materials, dotació pressupostària, i estarien adscrites als dispositius generats als territoris funcionalment: doble vincle. Aquests dispositius haurien de ser de participació, definició, planificació, dinamització, gestió i avaluació de l'EA.<sup>33</sup> En les iniciatives de caràcter social hauria d'establir-se un mecanisme similar.

Respecte al finançament, si estem parlant de la constitució d'un subsistema públic d'EA, bàsica, ocupacional i continuada, queda clar que ha d'estar garantit per les institucions de les quals depèn, a càrrec dels pressupostos generals del govern autònom, encara que aquest podria buscar la coparticipació en el seu finançament d'institucions privades com ara la destinació d'un percentatge dels fons de les obres socials de les caixes d'estalvis, una taxa específica a les grans empreses i entitats de serveis

---

(32) Paolo Federighi: «Aspectes nous i vells del lifelong learning a Europa», a: *Fòrum* 6. Generalitat Catalana, 1996.

---

(33) Pep Aparicio Guadas: *FPA i territori: Plans i consells Territorials*.

privades, un percentage de participació en els fons de la Forcem, la destinació d'un percentage dels ingressos per joc... Entraríem d'aquesta manera en un procés de redistribució real del capital econòmic, cultural i social.

Un possible model de redistribució de càrrega financera, adaptable a la nostra realitat nacional, podria ser l'alemany; una part de la despesa total seria sufragada de forma directa pel govern autònom: 68% fix, que canviaria en virtut de les característiques: de població, recursos, tipus urbana o rural, de les entitats locals, podent arribar fins al 84%. La resta de les despeses serien abonades per les entitats locals i/o comarcals en un forquilla que variaria entre el 16% i el 32%. Això implicaria, entre d'altres qüestions, abordar simultàniament una reordenació de competències, responsabilitats i dotació pressupostària, articulant-la mitjançant el que Maragall anomena principi de proximitat, innovador i radical, així com constituir els dispositius adients per tal de garantir l'aflorament dels processos de presa de decisions i distincions, l'adscripció de recursos a l'EA: «aquest dispositiu ha de ser alhora garant de la capacitat d'autoorganització de les persones adultes i dels territoris. No pot esdevenir un ximple mecanisme d'assignació burocràtica i sectorial de funcions o de distribució de recursos clientelars, ha de ser un organisme viu i obert que esguarda i escolta, que olora i tasta les necessitats i demandes de les persones adultes i del territori, d'una manera multidimensional» (vore nota 33).

Pel que fa als continguts de l'EA, igual que amb el control, caldria en la línia d'allò assenyalat al llarg de les reflexions relatives a l'eix 2, reconèixer i transferir a les persones adultes participants el dret i la possibilitat, la capacitat i la responsabilitat, d'exercir el control i l'establiment de qualsevulla de les condicions i elements del procés d'aprenentatge i de l'educació i formació permanent, més enllà de la categorització i la fixació tecnicapedagògica de variables com ara: objectius, continguts, criteris d'avaluació... No es tracta de fer la mà als programes oficials, especialment als continguts, ni tan sols d'obrir les programacions als interessos i preferències de les persones adultes participants, totes dues opcions en l'espai reformista dèbil del procés de repensar, resituar, refer l'EA, sinó de fer aflorar a la superfície-profunditat topològica del procés d'aprenentatge tot, les auto-biografies de les persones adultes participants —veu i experiència, cos i ment— i les necrografies institucionals-associatives dels espais on es produeixen les relacions de poder, el coneixement i el plaer: casa, centre, universitat, sindicat, partit polític...

Això potser representa anar més enllà i, des d'una perspectiva microevolucionària, afrontar pràctiques i estils d'aprendre fronterers amb d'altres accions de vida realitzades pels ciutadans i ciutadanes que «saben» que saben: memòria social, política cultural i contrahegemonia, i que signifiquen una certa apropiació/destrucció general, pública, del dispositiu escolaritzant que els/les re/exploita qualitativa-

ment de bell nou; significa tornar a redefinir les condicions, elements, etcètera, del procés d'aprenentatge i obrir pas —fer carrer— a allò quotidià: conversar, sentir, experimentar, etcètera. D'aquesta manera «se abre la posibilidad de crear prácticas pedagógicas caracterizadas por el libre intercambio de ideas, la proliferación del diálogo y las condiciones materiales para la expresión de la libertad individual y social»,<sup>34</sup> i el terrible concepte uniformitzador-uniformitzant del «currículum» —article 4 de la LOGSE, on la definició inclou fins i tot «los métodos pedagógicos», produint un tancament prescriptiu/proscriptiu de les pràctiques educatives i formatives: *uni/versitat*, i alhora l'exclusió de la resta de plantejaments possibles: *di/versitat*— s'ha de transformar en «un guió cultural que presenta a los estudiantes formas particulares de razón, que estructuran relatos y formas de vida específicos. En este sentido, la razón implica y está implicada en la intersección del poder, del conocimiento y la política.» (Vore nota 34.)

3. A partir d'aquestes reflexions, la ubicació administrativa i orgànica de l'EA que es planteja —eix nº 1—: ensenyament o benestar social?, és un dilema no operatiu que ha desmobilitzat, i desmobilitza, i que introdueix una falsificació en el debat sobre el model d'EA així com,

al mateix temps, situà l'EA en un marc polític i normatiu aliè al de les societats desenvolupades de l'entorn immediat europeu. El que caldria fer és una anàlisi sobre quines són les corporacions socials, les entitats associatives particulars, que donaren i donen suport a aquesta decisió, i quin és el seu paper, si en tenen, en el seguiment, control i mobilització social per tal d'aconseguir un subsistema nacional: català, valencià, etcètera, d'EA.

Una altra qüestió és si partim de la consideració de l'educació i formació de les persones adultes com una necessitat estratègica per a la societat valenciana, catalana, andorrana, etcètera —tal i com per exemple assenyala l'informe Delors,<sup>35</sup> o com ho va posar de relleu el director de l'Institut Unesco d'Educació en la conferència realitzada a Dènia—<sup>36</sup> i que aquesta consideració implica el pronunciament polític adient per tal de garantir, per una banda, el desenvolupament normatiu i real d'una llei —en el cas valencià, elaborada mitjançant la participació activa dels agents socials, i específicament del moviment social: mEsA dEIS AgenTs SoCialS per l'EA, i aprovada sense cap vot en contra— i, per una altra, la constitució d'un subsistema d'EA garant del dret a l'educació permanent i de la configuració d'una societat de *benestar positiu o del benviure*.

---

(34) «... la necesidad de que los educadores (no solo ellos) reconsideren la sintaxis del aprendizaje y la conducta fuera de la geografía de la racionalidad y la razón.» Henri Giroux: *Cruzando límites*. Barcelona: Paidós, 1997.

(35) J. Delors i DD. AA.: *L'education, un trésor est caché dedans*. Unesco, 1996.

(36) Paul Bélanger: *Alliberar la creativitat dels adults*. Ajuntament de Dènia/Institut Unesco d'Educació/mEsA dEIS AgenTs SoCialS per la FPA, 1998.

L'envit polític no es pot resoldre amb l'assignació de gran part de les competències i responsabilitats a un departament de Benestar Social —tal i com ha fet la Generalitat Catalana— que, malgrat el seu nom, prioritza les actuacions de caire assistencial decimonòniques —no voldria entrar en una anàlisi sobre d'altres actuacions, el concepte de risc que fan servir, el caràcter clientelar del qual són presoners— o salta en el buit proposant accions sense sentit tal com són configurades: alfabetització en català —essent aquesta una actuació plenament legítima, i necessària en el procés de re/catalanització, però que calia haver fet d'una altra manera— o destinades a públics perfectament inclosos socialment i cultural.

Una decisió de possibilitat haguera estat la ubicació política del subsistema d'EA en un departament com Presidència que, per definició, és transversal als diferents departaments i administracions, amb la creació d'una sots-secretaria específica o un comissionat que exerciria les responsabilitats de coordinar i integrar les diferents actuacions que funcionalment estarien assignades a la resta de departaments. Una altra possibilitat haguera estat adscriure totes les competències orgànicament a Ensenyament i funcionalment a la resta dels departaments: el dispositiu administratiu seria el mateix que el cas anterior. L'altra via haguera estat la creació d'una comissió delegada, transversal als departaments més relacionats amb l'EA, que exercira les funcions necessàries.

D'alguna manera s'haguera possibilitat la conciliació de les diferents vessants presents en l'educació i formació de persones adultes: educativa, formativa i del beniuere, cultural, social, participativa i, sobretot, haver començat la construcció d'una xarxa d'iniciatives formatives —centres?— mixtes: bàsica, ocupacional, possibilitant la permeabilitat i la connexió dels itineraris formatius mitjançant un sistema nacional de correspondències i transparències.

4. Un altre dels debats falsejats que circulen al si de l'EA és el que es planteja en els eixos 3 i 4, i ho és doblement; en una primera aproximació, *qualsevol persona adulta és educadora de persones adultes*, en el sentit que «el aprendizaje será visto, por tanto, como una construcción creativa de la realidad desde la perspectiva del aprendiente, como un proceso autopoietico que comunica con las construcciones creativas similares de otros aprendientes. La activación de la educación en este contexto involucraría la provisión de un clima fértil para procesos similares de aprendizaje auto-dirigido y para apoyar al proceso 'natural' del auto-aprendizaje»;<sup>37</sup> en segon lloc, la vinculació no es dirimeix, de manera excloent, entre persones adultes professionalitzades —funcionaris o contractats laborals per projectes— i persones adultes voluntàries —potser caldria encetar un debat

---

(37) Peter Alheit: *From «Labour Society» to «Learning Society»*. Provocative proposal. *Educazione Comparata* 26-27, 1997.

integral sobre el concepte, que transpua un bagatge ideològic-polític clarament militarista, i les accions reals que produeixen en el territori de l'EA.

D'aquesta manera, el que es propicia en l'àmbit real de l'EA és la configuració corporativa d'especialistes: docents i educadors socials, específicament, mitjançant la irrupció de les disciplines d'uns sabers professionals propis —de vegades sorgeix l'imperatiu —categòric?— que els docents no poden reflexionar i actuar més que de forma cristalitzada, sense cap permeabilitat, estan in/capacitats per a un «aprenentatge dialògic i comunicatiu» que enllace amb allò social i que treballa mitjançant projectes (la manera més ràpida, intensa, d'introduir el *conservacionisme* i el control en l'EA: un territori molt concret, inferior a l'àmbit local —no sempre-, aspectes parcials i sectorials, moltes i diverses possibilitats de finançament, il·lusió d'autonomia i d'antisistema, noció pureta d'establiment com a nínxol ecològic); sols aquells nous especialistes que articulen el seu saber corporatiu —de manera inter?: educació d'adults/educació especialitzada/animació sociocultural— tenen el perfil no-docent essencial, adaptable i polivalent per esdevenir els experts/es professionals necessaris en la intervenció en EA— que exclouen qualsevol altra perspectiva d'actuació i aïllen i posen damunt la taula d'operacions les persones adultes participants.

Caldria treballar en una perspectiva incloent que superara tant la dual

distinció i decisió —institucional/administrativa i sociopolítica— de professionals/aficionats i docents/no-docents, com les condicions i elements que fan possible aquest marc d'intervenció. Per una banda es tractaria de conjugar els distints apropaments disciplinars al fet de l'EA des de dues posicions: a) concertar els sabers fragmentaris tractant de fer una composició discursiva no uniformitzant que ens possibiliti unes pràctiques múltiples, des d'una epistemologia social i operativa; b) constituir equips multidisciplinars mixtes: diferents professionals, amateurs, que treballen des d'aquesta perspectiva i generen les condicions que possibiliten la irrupció dels subjectes i les seues subjectivitats, en l'EA, en la societat.

Per una altra banda, es tracta de re/organitzar el coneixement i l'acció des d'estratègies transgressores, articular les disciplines amb una lògica diferenciadora no diferenciant i abolir la distinció entre alta i baixa cultura: això suposa l'entrada plena d'allò popular com ferrament per constituir la contrahegemonia, és a dir, els aficionats —antics voluntaris, les persones adultes participants— des d'una posició fluctuant en la trama del poder i en l'ordit del saber, produint i articulant una oscil·lació que qüestiona i supera «el procés de privatització de cadascú (eixe projecte liberal, neo, social, que fabrica individus personals tancats, »perfectes súbdits de l'Estat, perfectes clients del Capital»)»<sup>38</sup> sobre la seua capacitat de treball incre-

---

(38) Agustín. García Calvo: «Contra la democràcia». *Archipiélago* 9, 1992.

mentada i especialitzada pel sistema educatiu»,<sup>39</sup> i esdevenen subjectes cognoscents en procés.

Això implica, entre altres qüestions, l'establiment d'una iniciativa formativa específica en les universitats —amb la participació profunda dels agents socials— amb la finalitat de desenvolupar la formació i/o especialització dels i les professionals que vulguen treballar en l'educació i formació al llarg de la vida —res de la col·lecció implòsiva de màsters, postgraus, etcètera, amb què fins ara ens ha «obsequiat» i que sols signifiquen l'entrada, de bones maneres, d'allò privat: l'empresa i l'associació corporativa en el domini d'allò públic, a cavall de disciplines múltiples i com segon cicle obert a totes les professions i ocupacions, incloses les persones adultes «aficionades»:»<sup>40</sup> camp de coneixement i conjunt de pràctiques.

Finalment, la meua proposició, a banda de les reflexions, passaria per conversar, analitzar i actuar sobre els conceptes de *context*, *planificació* i *canvis socials* que conformen la temàtica plantejada —EPA: models d'organització, models de gestió— en aquesta conversa diferida.

### Paraules clau

*Educació de persones adultes*

*Administració*

*Política educativa*

*Formació permanent*

*Catalunya*

*València*

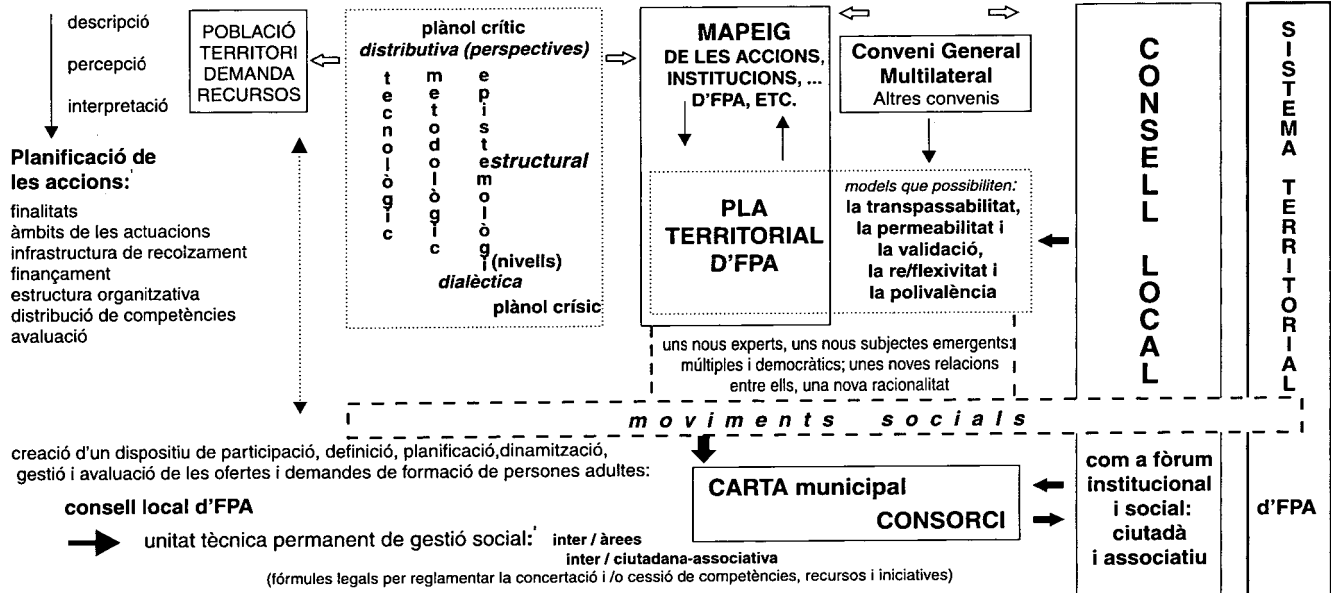
---

(39) Ignacio Fernández Castro: *Un desarrollo teórico para la investigación dialéctica*. Red CIMS.

(40) «Si cada ciutadana i ciutadà tenen el deure de la intel·ligència i de la competència, hi tenen també el dret d'aprendre. El dret d'aprendre no és sols poder ajustar-se i adaptar-se en una societat en canvi. És sobretot i essencialment el dret d'esdevenir, a construir-se, a fer esdevenir la seua comunitat. Aquest aprendre així al llarg de tota la vida esdevé una condició essencial d'exercici de les societats post-tradicionals. És requerit per tot arreu: des de l'organització nova de la promoció de la salut fins al

fet d'assumir conjuntament el medi ambient, des de l'augment necessari de les productivitats fins a la gestió conjunta de la redistribució dels seus fruits, des de l'acció col·lectiva necessària per a les transformacions socials fins a dintre de la vida associativa local, des de les exigències de la generalització accelerada de les comunicacions transmeses per l'escrit fins a la col·laboració requerida dels pares i dels ensenyants a la formació inicial dels nens i nenes.» Paul Bélanger: *Alliberar la creativitat dels adults*. Ajuntament de Dénia/Institut Unesco d'Educació/mEsA dEIS AgenTs SoCialS per la FPA. Dénia, 1998.

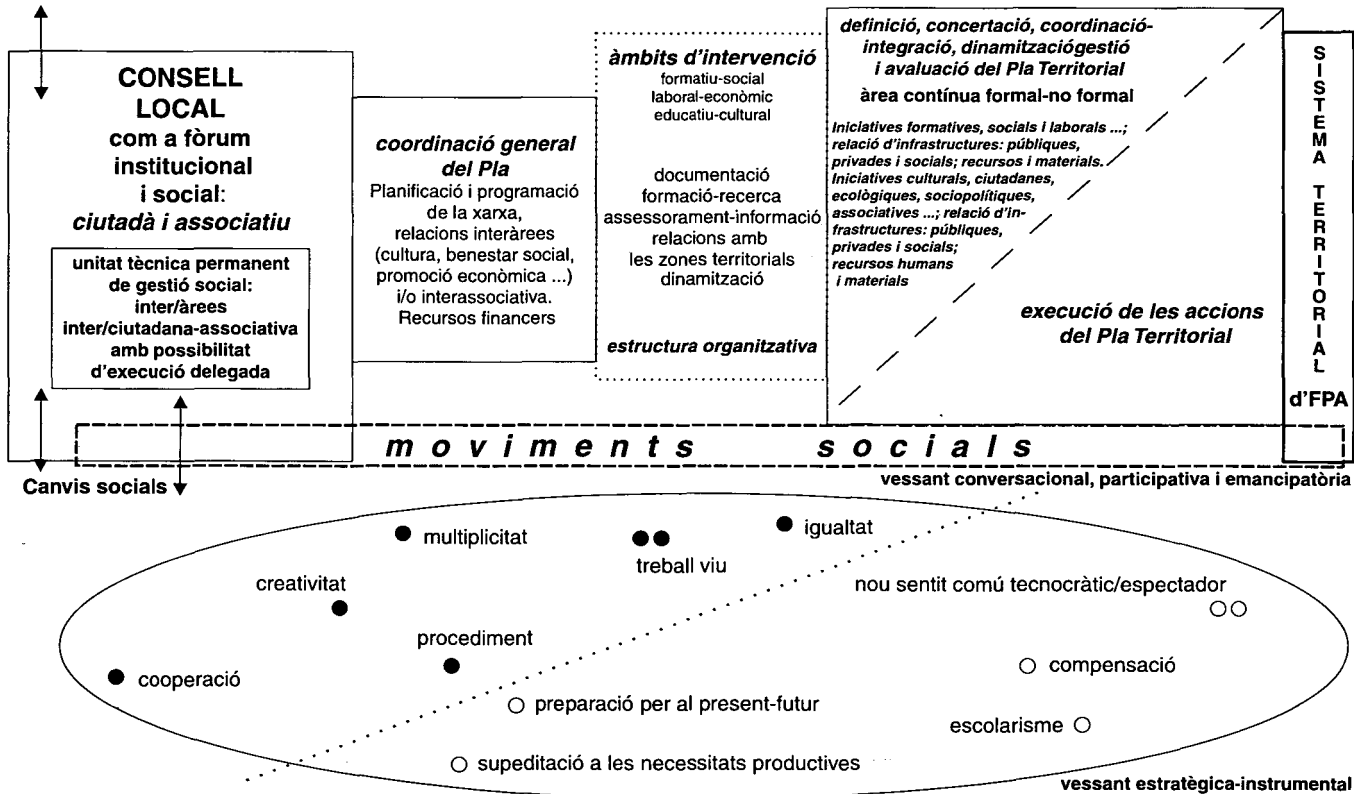
**MODEL(S) PER A CONSTRUIR**  
**Anàlisi del context: investigació acció participativa /planificació alternativa integral**  
**(professionals + tècnics + experts +participants + administracions + teixit social)**



1. Vore *Socio-praxis de la liberación* / Tomás R. Villasante / DIÁLOGOS 8, 1997.

2. Ací el que plantejem és una gestió social de nou tipus, enllaçada amb el sorgiment d'unes subjectivitats diferents i l'assumpció del caos i la crisi com intrínseques al món, i per tant excloent d'una acció orientada a l'eficàcia, la viabilitat i el control; es tracta de bastir-la, no tant en contra de, sino lateralment i alternativa a la definició encunyada per Foucault: «En esta forma de gestió, el poder no està confiado por completo a algúen que deba ejercerlo sólo sobre los demás de manera absoluta; en cambio, todos están atrapados en esta máquina, tanto quienes ejercen el poder como quienes están sometidos a él.» *Vigilar y Castigar*, Siglo XXI, 1986; vore també *Foucault y la educación* / S.J. Ball (comp.) / Morata, 1993.





## Abstracts

*Se trata de lanzar una propuesta de repensar, resituar y rehacer la educación y la formación de personas adultas en el contexto actual de la sociedad de la información, generando una nueva aproximación a la centralidad que la formación permanente y el trabajo inmaterial ofrecen y disponen para afrontar los retos educativos-culturales, sociopolíticos y económico-laborales y así poder constituir una sociedad del bien vivir de las mujeres y los hombres, mediante la conjugación de la cultura popular con el re/conocimiento de los otros y la implementación de una segunda modernidad reflexiva que haga posible la articulación de las nuevas subjetividades y la re-apropiación del saber: un proceso instituyente de la ciudadanía mediante el reconocimiento de sus derechos intelectuales y la creación de un subsistema público: institucional y social de educación y formación de personas adultas.*

*Il s'agit de lancer la proposition de repenser, restituer et refaire l'éducation et la formation des adultes dans le contexte actuel de la société de l'information, tout en générant un nouveau rapprochement au centralisme que la formation permanente et le travail immatériel offrent et disposent pour affronter les défis éducatifs-culturels, socio-politiques et économique-laboraux et ainsi, pouvoir constituer une société où les femmes et les hommes peuvent vivre à l'aise, à travers la conjugaison de la culture populaire avec la re/connaissance des autres et l'exécution d'une seconde modernité réflexive qui permettent l'articulation des nouvelles subjectivités et la ré-appropriation du savoir, c'est à dire un processus qui institue la citoyenneté à travers la reconnaissance de ses droits intellectuels et la création d'un sous-système public, institutionnel et social d'éducation et de formation des adultes.*

*The article proposes the re-appraisal and the taking up of new positions in seeking the renewal of adult education and training. In the information age, the importance of lifelong training and non-material work needs to be recognised in facing up to educational and cultural, socio-political, and economic and work-related challenges. The aim is thus to form a society in which men and women can live in comfort, through the combining of popular culture and mutual understanding. This, together with the implementation of a second more reflective modernity are proposed as the means of articulating new subjectivities and reappropriating knowledge. Such a process has to be instituted by the citizen via the acceptance of their intellectual rights and the creation of a public subsystem, that is an institutional and social model of adult education and training.*