

**UNIVERSITAT DE BARCELONA**

**DEPARTAMENT DE TEORIA I HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ**

**PROGRAMA DE DOCTORAT: "INVESTIGACIÓ EN EDUCACIÓ DE  
PERSONES ADULTES"**

(Bienni 1993-1995)

Estudi dels aspectes comunicatius i socioculturals de l'Educació de Persones  
Adultes: Proposta d'organització basada en una Gestió Comunicativa

Tesi doctoral per optar al títol de doctora en. Filosofia i Ciències de l'Educació

Presentada per: **M<sup>a</sup> NÚRIA VALLS I MOLINS**

Directors: **Dr. RAMÓN FLECHA GARCÍA**

**Dra. ROSA VALLS CAROL**

Desembre 2004

## ÍNDIX

1.	MARC TEÒRIC: COM LA TRANSFORMACIÓ SOCIAL ÉS POSSIBLE.....	29
1.1	LA TRANSFORMACIÓ SOCIAL, NEGADA EN ELS DISCURSOS FILOSÒFICS DE LA POSTMODERNITAT .....	30
1.1.1	El concepte de poder en la genealogia de M. Foucault.....	31
1.1.2	La teoria de la deconstrucció de J. Derrida.....	37
1.1.3	La crisi de la legitimitat en el postmodernisme de J. F. Lyotard .....	43
1.2	LA INTERSUBJECTIVITAT, EL NOU PARADIGMA PER A LA TRANSFORMACIÓ SOCIAL I PERSONAL.....	46
1.2.1	Les pretensions de validesa i la pràctica deliberativa de la democràcia. ....	48
1.2.2	L'acció comunicativa i el paper del llenguatge .....	51
1.2.3	La racionalització de la modernitat: la racionalitat comunicativa.....	61
1.3	L'EDUCACIÓ AL SEGLE XXI DES DE LA PERSPECTIVA TRANSFORMADORA I CRÍTICA.....	66
1.3.1	L'educació alliberadora de Paulo Freire .....	71
1.3.2	Educació i cooperació.....	77
1.4	LA CAPACITAT TRANSFORMADORA DE L'APRENENTATGE DIALÒGIC.....	81
1.4.1	L'Educació Democràtica de Persones Adultes, un moviment social transformador .....	82
1.4.2	Gestionar els projectes d'EDA amb pretensions de validesa.....	83
1.4.3	Les interaccions basades en la solidaritat .....	85
1.4.4	La interacció comunicativa permet una gestió de l'EDA basada en el diàleg igualitari.....	87
1.5	CONCLUSIONS .....	90
2.	LA GESTIÓ COMUNICATIVA DE L'EDUCACIÓ DEMOCRÀTICA DE PERSONES ADULTES, BASADA EN LA PARTICIPACIÓ .....	93
2.1	LA SOCIETAT INTERCONNECTADA I LA GESTIÓ DE L'EDA.....	93
2.1.1	La gestió comunicativa de l'EDA permet la participació de tota la comunitat.....	100
2.1.2	El desenvolupament comunitari dins d'una societat del benestar solidària .....	104
2.1.3	Totes les persones adultes posseeixen capacitats d'autogestió .....	107
2.2	ELS FACTORS EXCLUSORS QUE FRENEN LA PARTICIPACIÓ A LA GESTIÓ DELS PROJECTES D'EDA.....	113
2.2.1	La barrera de l'edisme: la discriminació per raó de l'edat.....	113
2.2.2	La discriminació per raó de gènere.....	115
2.2.3	L'elitisme cultural, factor de desigualtat vers la gestió comunicativa .....	116
2.2.4	Quan el nivell d'estudis esdevé una barrera per participar .....	118
2.2.5	Les pretensions de poder: obstacles vers la participació.....	119
2.3	FACTORS TRANSFORMADORS QUE FAN POSSIBLE LA GESTIÓ COMUNICATIVA .....	121
2.3.1	La intergeneracionalitat .....	121
2.3.2	El feminisme dialògic .....	123
2.3.3	El diàleg intercultural .....	125
2.3.4	La participació en l'educació de persones adultes .....	129
2.3.5	Les pretensions de validesa.....	130

2.4	UNA GESTIÓ COMUNICATIVA DE L'EDA DESENVOLUPA LA SOLIDARITAT.....	132
2.4.1	La reflexió ajuda a veure la realitat sota l'aportació de nous arguments .....	134
2.4.2	El projecte d'EDA és un poderós element transformador mitjançant el qual, s'aprèn i s'educa la solidaritat. ....	138
2.4.3	La solidaritat és la forma de coordinació de l'acció en la gestió comunicativa .....	141
2.5	CONCLUSIONS .....	142
3.	COM A TRAVÉS DE LA PARTICIPACIÓ ES CREA UNA NOVA CULTURA POPULAR.....	147
3.1	LA GESTIÓ COMUNICATIVA DE L'EDA ES BASA EN LA PARTICIPACIÓ DE LES PERSONES ADULTES .....	147
3.1.1	Com autointerpreten les persones la seva implicació en la gestió comunicativa de l'EDA?.....	149
3.1.2	Obra cultural versus producte cultural.....	151
3.1.3	L'efecte mirall .....	153
3.1.4	Identitat i reconeixement social .....	157
3.2	COM AQUEST PROCÉS CONFORMA UNA NOVA CULTURA.....	161
3.2.1	Creació d'espais de comunicació.....	167
3.2.2	Una interacció comunicativa per a la societat de la informació.....	172
3.3	UNA GESTIÓ COMUNICATIVA DE L'EDA HA DE DONAR RESPOSTA A TOTES LES NECESSITATS .....	174
3.3.1	Com la creació cultural s'inscriu en el món de la vida quotidiana .....	176
3.3.2	Les persones tenen el dret de participar en els diferents nivells de la gestió de l'EDA .....	180
3.3.3	La participació activa en la gestió de l'EDA de les associacions locals .....	182
3.4	L'AVALUACIÓ DELS PROJECTES EDUCATIUS I CULTURALS, UNA EINA PER A LA TRANSFORMACIÓ .....	189
3.5	CONCLUSIONS .....	191
4.	LÍNIES DE MACROGESTIÓ D'EDUCACIÓ DEMOCRÀTICA DE PERSONES ADULTES.....	197
4.1	LES NOVES LÍNIES D'EDUCACIÓ DE PERSONES ADULTES PER AL SEGLE XXI .....	197
4.1.1	Grups de països en funció de les formes d'organització a finals del segle XX.....	199
4.1.2	Descobrir les experiències d'èxit i consolidar les línies d'investigació al segle XXI.....	201
4.1.3	La Declaració dels Drets de les Persones Participants en Educació Democràtica d'Adults .....	205
4.1.4	La Llei de Formació d'Adults a Catalunya.....	208
4.1.5	La participació de la societat civil .....	214
4.1.6	El Tercer Sector, un poderós factor de transformació social .....	217
4.2	LA NOVA DEMANDA D'EDUCACIÓ DE PERSONES ADULTES I LES RELACIONS INSTITUCIONALS .....	219
4.2.1	L'educació democràtica de persones adultes, nou sector d'intervenció .....	220
4.2.2	Paper dels mitjans de comunicació .....	235
4.2.3	Sobre el finançament de l'educació de persones adultes .....	240
4.2.4	Enfortir la cooperació i la solidaritat internacionals .....	242
4.2.5	A Espanya s'ha anat forjant una Educació Democràtica de Persones Adultes .....	245
4.3	L'EDA CREA ESPAIS I ESTRUCTURES DE GESTIÓ COMUNICATIVA.....	247
4.3.1	El model social d'Educació Democràtica de Persones Adultes .....	250
4.3.2	El model social d'EDA fa possible conviure junts .....	257

4.3.3	La participació en la gestió comunicativa crea una nova gramàtica de la vida quotidiana.....	263
4.3.4	Un model social i transformador d'EDA participa de diversos moviments socials.....	270
4.4	CONCLUSIONS .....	273
5.	ÉS POSSIBLE UNA GESTIÓ COMUNICATIVA BASADA EN LES PRETENSIONS DE VALIDESA .....	277
5.1	ELS TRES VESSANTS DE L'EDA.....	277
5.1.1	La participació social constitueix un important aprenentatge.....	281
5.1.2	Superant l'efecte exclusor de les pretensions de poder en la presa de decisions .....	288
5.1.3	És possible una informació comunicativa amb pretensions de validesa .....	291
5.1.4	La informació solidària basada en la participació.....	294
5.2	UN MODEL D'ACCIÓ QUE ANOMENAREM MODEL COMUNICATIU DE PRESA DE DECISIONS .....	296
5.2.1	Elements d'una gestió comunicativa .....	300
5.2.2	Pretensions de veritat, de rectitud, de veracitat.....	305
5.2.3	Elements clau en el model comunicatiu de presa de decisions.....	313
5.3	ESPAIS QUE FAN POSSIBLE EL DIÀLEG IGUALITARI .....	321
5.4	HIGHLANDER RESEARCH & EDUCATION CENTER, UNA EXPERIÈNCIA DE PARTICIPACIÓ COMUNITÀRIA ALS EEUU .....	330
5.5	CONCLUSIONS .....	334
6.	EL CENTRE DE PERSONES ADULTES LA VERNEDA-SANT MARTÍ, UN MODEL COMUNICATIU DE PRESA DE DECISIONS .....	337
6.1	UN CENTRE GLOBAL DE BASE TERRITORIAL: EL CENTRE DE PERSONES ADULTES: LA VERNEDA-SANT MARTÍ.....	337
6.1.1	El Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí, un model comunicatiu de presa de decisions .....	339
6.2	UNA GESTIÓ COMUNICATIVA DEL MODEL SOCIAL QUE ES CONCRETA AL PROJECTE D'EDA DE LA VERNEDA-SANT MARTÍ.....	347
6.2.1	La gestió del Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí, una concreció de l'aprenentatge dialògic.....	350
6.3	EL TREBALL DE LES ASSOCIACIONS DE PARTICIPANTS, HEURA I ÀGORA .....	356
6.4	CONCLUSIONS .....	361

7. CONCLUSIONS.....	367
7.1 PROPOSTES DE FUTUR PER A UN MODEL COMUNICATIU DE GESTIÓ.....	372
7.1.1 Democràcia.....	372
7.1.2 Participació.....	372
7.1.3 Obertura a la comunitat.....	373
7.1.4 Igualtat.....	373
7.1.5 Pluralisme.....	375
7.1.6 Gratuïtat.....	375
7.1.7 Transformació.....	376
7.2 APROFUNDIR EL MODEL SOCIAL BASAT EN UNA GESTIÓ COMUNICATIVA.....	377
BIBLIOGRAFIA.....	379

*A totes les persones que, dia a dia, treballen conjuntament des de fa molts anys per tal de desenvolupar una educació democràtica de persones adultes. Elles m'han ensenyat que s'aprèn sempre que es treballa en equip, amb il·lusió, empeses per un somni de transformació social i educativa.*

*A les associacions de participants i de dones Àgora i Heura, a les federacions Facepa, Confapea i a l'AEPA.*

*AL CREA, el treball del qual és un poderós mitjà de transformació social.*

*Als meus Directors de tesi, Rosa i Ramon, dels quals he après moltes de les teories i pràctiques que he desenvolupat no només al llarg de la tesi sinó en la meva tasca educativa.*

*A les persones del meu entorn, les persones amigues i les de la meva família que, des de la seva comprensió i ajut, m'han animat a continuar fins al final.*

## 1. INTRODUCCIÓ

### ***Què és el que ens ha interessat en fer aquest treball***

Les idees centrals, entorn de les quals s'ha anat bastint tota la recerca i les conclusions d'aquesta tesi, són:

- a) La gestió comunicativa de l'educació de persones adultes.
- b) Les interaccions comunicatives que hi tenen lloc.
- c) La participació de les persones adultes en la gestió dels seus projectes culturals i educatius que produeix transformació social i personal.
- d) Les persones i els col·lectius, els quals, es redefeixen a si mateixos en funció d'aquesta participació transformadora, que es basa en pretensions de validesa i no de poder.

La gestió ens ha interessat perquè és una de les claus que permeten organitzar-se socialment i tirar endavant molts projectes. En educació de persones adultes, des de la perspectiva crítica, es vol que la utopia que hem somiat des del moviment d'educació de persones adultes es vagi fent realitat. Per aquest motiu, hem de definir els processos de gestió i d'organització amb uns objectius i una concreció adients a les nostres teories transformadores. Per dir-ho amb altres paraules, per tal de poder fer realitat els somnis hi ha d'haver un procés de gestió que els permeti fer realitat.

Aquesta és la raó de la segona idea central del nostre treball: fer un estudi de les interaccions que es donen en els processos de gestió en l'Educació de Persones Adultes. Aquestes interaccions permeten anar construint nous coneixements, nous consensos, compartir nous valors i posar en comú els móns subjectius de cadascú. En definitiva, anar estenent, com si fos una gran taca d'oli, nous espais per a la convivència i el diàleg. El context en què emmarquem aquestes interaccions és el d'una democràcia més radical.

Hem volgut situar aquesta tesi en un model filosòfic alternatiu als models propis de la postmodernitat fent, també, una crítica als plantejaments relativistes i neonietzschians, per això, al primer capítol explicarem com la capacitat d'aprenentatge dialògic dels subjectes és la plasmació de la falsedat dels pressupòsits relativistes i deconstruccionistes de les filosofies postmodernes.

Com que creiem que és possible fer realitat els somnis, és més creiem en la capacitat de les persones per a somiar els seus propis projectes i gestionar-los comunicativament, al capítol segon explicarem quins són els factors que transformen les barreres vers la participació en la gestió comunicativa.

La cultura s'ha anat perfilant, al llarg de la recollida d'informació d'aquest treball de recerca, com un dels àmbits definidors de les identitats personals i col·lectives. És al capítol tercer on descriurem com es produeix el reconeixement social de les persones quan participen en projectes culturals i com la gestió dels mateixos crea una nova esfera d'interpretació de la realitat.

No hem volgut oblidar, en un treball sobre la gestió comunicativa de l'educació de persones adultes, la macrogestió, és a dir tots aquells aspectes que defineixen una gestió democràtica arreu del món. Aquests aspectes més universals de la gestió comunicativa els situarem al capítol quart, fonamentalment referit als següents àmbits: a l'estat espanyol i més en concret a Catalunya, a nivell mundial i a la concreció que ha tingut tot el moviment d'educació de persones adultes en l'EDA<sup>1</sup>, a partir de l'any 2000 quan es van definir els seus principals trets definitoris a Barcelona a les *Trijornades d'Educació Democràtica de Persones Adultes*, que van tenir lloc el mes de juliol.

El capítol cinquè estarà dedicat a la gestió comunicativa, on s'esmenta com les pretensions de validesa defineixen, no sols el tipus de gestió sinó també els processos de presa de decisions. Les pretensions de validesa, es concreten en tres tipus de pretensions segons l'esfera del món de la vida on sorgeixen: de

---

<sup>1</sup> EDA són les sigles d'Educació Democràtica de Persones Adultes.



veritat, de rectitud i de veracitat. Totes elles es donen en els processos de gestió democràtica i comunicativa. Així es fan possibles quatre tipus d'espais per al diàleg: per a la presa de decisions; per a la gestió i la participació; per a la formació, la reflexió i l'avaluació; i per a la solidaritat.

Finalment, al capítol sisè, s'explicarà la concreció d'una gestió comunicativa, democràtica i participativa en un model social d'EDA: el projecte cultural i educatiu del *Centre de Persones Adultes de La Verneda-Sant Martí*. Per això definim aquest model social com un model comunicatiu de presa de decisions.

## **1. Plantejament del problema**

L'Educació de Persones Adultes, al llarg dels últims vint-i-cinc anys, ha anat esdevenint cada cop més consolidada sobretot en el context de la societat de la informació. A l'estat espanyol s'ha anat afermant al mateix temps que es recuperaven les llibertats perdudes amb el franquisme. És en aquest context on se situen les anàlisis d'aquesta tesi amb l'objectiu d'aprofundir en la gestió comunicativa de l'Educació de Persones Adultes.

El problema que ens plantejem és, doncs, com consolidar una EDA gestionada comunicativament i com situar-la en un model filosòfic propi del segle XXI, en un món interconnectat. També busquem definir la relació entre una EDA gestionada comunicativament i una societat de la informació que corre el perill dualitzar-se cada cop més, deixant grans sectors de la població als marges de la societat. Per això ens formulem les següents preguntes: La gestió de l'Educació de Persones Adultes, tindrà els mateixos efectes quan les persones hi participen amb pretensions de poder que quan hi participen amb pretensions de validesa? Com interpreten les persones adultes la seva participació en els processos de gestió dels seus projectes de desenvolupament educatiu i cultural? Com interactuen les persones quan gestionen els seus projectes? Quines transformacions individuals i socials es produeixen quan les persones adultes participen en la gestió dels projectes educatius i de desenvolupament cultural? Com s'autodefineix l'Educació Democràtica de Persones Adultes gestionada mitjançant una participació democràtica amb pretensions de validesa que minimitzi les pretensions de poder?

## 2. Estat de la qüestió

Un dels elements més definits del món educatiu és la seva organització i la seva gestió: això ha estat objecte de teories, legislacions, pràctiques educatives i la plasmació de totes aquestes aportacions es concreta en diferents estructures organitzatives.

Sobre aquests elements, entesos així, hi ha molta literatura, adreçada a una gestió eficaç, rentable, funcional. Departaments com el d'Ensenyament i Benestar Social de la Generalitat de Catalunya, han propiciat moltes publicacions, jornades, seminaris, postgraus i congressos sobre el tema. A les universitats, els temes de gestió, molt sovint formen part del currículum de les Facultats d'Educació i Pedagogia, en especial dels Departaments de Didàctica i Organització Educativa.

En primer lloc, des d'aquest treball volem fer algunes aportacions noves. Filosòficament destacarem la importància de J.Habermas que, actualitzant les teories de científics socials de *l'escola de Frankfurt*<sup>2</sup>, dóna les eines principals per poder defensar l'existència d'una acció humana basada en les pretensions de validesa i afirmar que és possible minimitzar les pretensions de poder.

En segon lloc, perquè es parteix de la idea que l'acció humana és l'eix central de les nostres teories. Considerem que estan superades les teories basades en el funcionalisme. Ni el funcionalisme ni el sistema són capaços d'explicar els processos d'anàlisi de la realitat que fan possible la presa de decisions. Per aquestes raons, s'ha vist la necessitat d'apuntar una alternativa i des d'aquesta tesi es proposa un nou tipus de gestió: la gestió comunicativa.

Pel que fa a les possibilitats de superar les dinàmiques tecnocràtiques que burocratitzen l'educació, Bates (1989) representa una línia de treball teòric emmarcada en la pedagogia crítica que, a Austràlia des de finals dels anys vuitanta, està plantejant la necessitat de consolidar models alternatius de gestió educativa. Opina Bates que les escoles sofreixen una pressió especial perquè

---

<sup>2</sup> Th. W. Adorno, H. Marcuse, E. Fromm i W. Benjamin, científics socials es van reunir a Frankfurt del 1923 al 1934, emigrant després als EEUU. En els anys 50, l'escola va revifar-se a Frankfurt gràcies a M. Horkheimer i a J. Habermas.

adoptin i imposin la racionalitat burocràtica i per a què explotin la microfísica del poder per tal d'exercir el control sobre una joventut potencialment rebel. Els treballs de Bates i dels seus col·laboradors i col·laboradores sobre l'Organització Educativa signifiquen una innovació sense precedents en aquest camp i suposen una important aportació a la teoria crítica de l'administració i organitzacions educatives.

Finalment, la diferència principal amb les altres propostes de gestió és que no es basa en fòrmules que simplifiquin els processos d'educació de persones adultes, sinó que analitza les principals demandes en l'educació al llarg de tota la vida per al segle XXI i fa una proposta per a la seva gestió. La resposta a les preguntes formulades és precisament la plasmació del model de gestió en dues experiències concretes que s'expliquen en aquesta tesi: una als EEUU, *Highlander*, l'altra a Catalunya el *Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí*.

Des de 1983, en el camp associatiu, i en concret des d'AEPA<sup>3</sup> a Catalunya, s'havien anat fent propostes alternatives en la gestió de l'educació de persones adultes.

A Catalunya, l'any 1989, organitzat pel Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya, va tenir lloc el *Primer Congrés Internacional de Formació d'Adults de Catalunya*. Una de les ponències<sup>4</sup> del Congrés va plantejar la necessitat d'un model d'educació de persones adultes que vertebrés el Desenvolupament Comunitari.

La repercussió mundial que va tenir la celebració del Congrés el juliol de 1994 a Barcelona sobre *Nuevas Perspectivas Críticas en Educación* i dels materials que es van editar sobre el mateix Congrés, ha estat indiscutible i ha constituït una eina imprescindible i d'inestimable valor que ha permès avançar en el camp de la gestió democràtica i l'organització horitzontal i no jeràrquica. L'esmentat Congrés va reunir, per primer cop a l'estat espanyol, autors i autores rellevants de la comunitat científica internacional com M. Castells, R.

---

<sup>3</sup> Associació per l'Educació de Persones Adultes a Catalunya.

<sup>4</sup> Concretament en la ponència presentada a l'esmentat Congrés per R. Flecha anomenada "La formació d'adults com a eix del Desenvolupament Comunitari".

Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Macedo, Subirats, M. i P. Willis que van definir línies crítiques en educació. Aquests autors i autores van aportar les bases teòriques per a la definició d'un model democràtic d'educació de persones adultes. H. Giroux (que no va poder assistir personalment al Congrés), proposava en la seva ponència "Jóvenes, diferencia y educación postmoderna", repensar les escoles com a esferes públiques i P. Freire en la ponència anomenada "Educación y participación comunitaria" va parlar de la necessitat que les classes populars defensin l'autonomia de l'escola i, al mateix temps, la lluita per l'escola pública. La ponència "Las nuevas desigualdades educativas", aporta la idea de començar a teixir des de la pràctica i la teoria els nostres somnis possibles, contribuint així a la lluita contra les desigualtats socials i educatives.

Al mateix nivell que l'esmentat Congrés hi ha hagut un altre fet que ha influït poderosament en un nou concepte de la gestió de l'EDA (Educació Democràtica de Persones Adultes); ha estat la celebració de les *Trijornades en EDA*, el juliol del 2000 al Parc Científic de la Universitat de Barcelona.

La importància d'aquests esdeveniments radica en què han representat la generació de noves idees i de nous contactes entre persones de Catalunya, Espanya i el món que enriqueixen enormement el coneixement sobre tota l'aportació democràtica que des dels àmbits universitaris, de l'educació de persones adultes i de les associacions i entitats de participants es pot fer a la gestió democràtica, participativa i comunicativa dels projectes d'EDA.

El CREA (Centre Especial de Recerca en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats) de la Universitat de Barcelona, ha aportat elements tant teòrics com pràctics que han permès assolir els objectius d'aquest treball. Al mateix temps, proporciona importants fonts de dades empíriques obtingudes a les investigacions que es desenvolupen des de l'esmentat Centre de Recerca.

Les teories transformadores emmarcades en l'actual societat de la informació permeten situar la importància del coneixement enfront del perill de dualització social anunciat per teòrics com C. Offe (1992/1984), tal com exposa en la seva obra *La sociedad del trabajo. Problemas estructurales y perspectivas de futuro*, on afirma que el model de la "plena ocupació" ja no és possible.

Gorz (1986/1983) a la seva obra *Los caminos del paraíso. Para comprender la crisis y salir de ella por la izquierda*, explica com societats duals estan generant la concentració del treball en poques persones i l'exclusió del mercat laboral de la resta. Manuel Castells i Alain Touraine fan l'anàlisi de l'actual *societat de la informació*. Anthony Giddens fa les aportacions sobre *la identitat del jo i l'agència humana*. Paul Willis presenta la seva visió de la cultura pertanyent a les classes més populars de la societat, que ell anomena *common culture*.

Una gran aportació teòrica és *l'etnometodologia* de Garfinkel segons la qual les persones saben interpretar les seves pròpies vides, i que supera les tesis psicoanalítiques basant-se, en canvi, en la fenomenologia de Schütz i l'interaccionisme simbòlic de Mead.

Pel que fa al camp del llenguatge, en Chomsky (1989/1988) s'hi poden trobar les nocions de *competència* i *actuació* que permeten fixar les bases per demostrar com les persones quan gestionen i organitzen engrandeixen les seves competències. Per tal de poder explicar que les persones desenvolupen els seus actes de parla amb pretensions de validesa i a través dels *efectes il·locucionaris* del llenguatge, s'ha de recórrer als estudis que van fer Austin i Searle en aquest camp. També ha aportat importants elements teòrics Umberto Eco (1992/1990), sobretot pel que fa a *les funcions del llenguatge*.

Hi ha autors i autores que han anat formulant teories transformadores en pedagogia i educació, proporcionant les eines intel·lectuals per comprendre i explicar els models d'acció cooperativa<sup>5</sup>. Entre aquestes persones hi ha Silvia Scribner i Michael Cole (1977/1974), que tal com podem veure a la seva obra *Cultura y pensamiento*, van donar una bona empenta a la investigació sobre els processos culturals i de construcció del coneixement, concretant aquesta aportació en els contextos on les persones desenvolupen les seves pròpies vides i, amb aquestes, els seus aprenentatges i les seves habilitats pràctiques. *La dimensió transcultural* va ser treballada per Scribner i Cole sobre la participació en la gestió dels projectes culturals i de desenvolupament,

---

<sup>5</sup> Els "models d'acció cooperativa" es defineixen en aquesta tesi com els processos de gestió basats en l'acció humana coordinada.

dimensió sense la qual aquesta gestió perdria el seu veritable sentit comunicatiu i intersubjectiu.

A Silvia Scribner devem estudis de camp que han permès trencar estereotips com els que diuen que hi ha cultures superiors i inferiors. Ella, juntament amb Michael Cole, ha creat el concepte de *processos transculturals*. Aquesta idea de transculturalitat ha permès desmitificar les idees piagetianes sobre l'evolució de l'adquisició del coneixement i les idees etnocentristes de la superioritat d'unes cultures envers d'altres. Aquests treballs han ampliat i actualitzat el treball de recerca de Vigotsky (1995/1934) i Luria (1980/1974) sobre la construcció del coneixement i la seva relació amb *el context sociohistòric*.

En el camp de la pedagogia, *les propostes dialògiques* de Paulo Freire (1997) han demostrat com s'organitzen les persones a través del diàleg per participar a les seves activitats de desenvolupament.

La teoria sociològica contemporània (Flecha, Gómez, Puigvert 2001) aporta un marc teòric des del qual esdevé possible desmuntar els discursos postmoderns i relativistes que actualitzen les idees de Nietzsche i les situen a la societat de la informació. Cal esmentar autors com Foucault, Derrida, Lyotard, Heidegger, i el mateix Nietzsche, i assenyalar la falsedat de les seves afirmacions que no veuen possible ni desitjable la transformació social. També es constata la validesa de *les teories duals de l'acció* com alternativa a les teories funcionalistes de Parsons que no tenen en compte la capacitat transformadora de l'acció humana.

Tot el vessant crític de les ciències socials ens ha permès extreure les idees marc de les experiències de gestió que estan garantint l'èxit i la participació. Les propostes sobre *l'aprenentatge dialògic* (Flecha 1997) i les noves aportacions teòriques fetes des de CREA a *les noves perspectives crítiques en educació de persones adultes*, donen les eines bàsiques per fonamentar la possibilitat d'una gestió comunicativa basada en pretensions de validesa. Aquestes teories permeten fonamentar un model de gestió per a l'Educació Democràtica Persones Adultes.

Models de gestió n'hi ha més d'un. El professor Òscar Medina (1997) ha plantejat la necessitat de modelitzar<sup>6</sup> l'Educació de Persones Adultes. Ell mateix ha analitzat els diferents models existents a l'estat espanyol i els classifica en tres grans apartats que, segons el mateix autor, responen a tres tipus de tendències o tres diferents modes d'entendre les pràctiques educatives per a adults: a) alguns centres que tendeixen a emfatitzar allò més escolar, b) altres centres, a més dels ensenyaments formals, inclouen també l'educació no formal, c) un tercer tipus de centres realitzen una activitat més social i que inscriuen la seva activitat en el marc del desenvolupament local o comunitari.

Les diferents Conferències de la UNESCO sobre Educació d'Adults i, en especial la darrera Conferència anomenada CONFINTEA i celebrada a Hamburg l'any 1997, situen l'Educació de Persones Adultes en un marc democràtic que permet donar respostes a les necessitats de les persones i les societats al segle XXI.

Com a conseqüència del treball fet en les *Triornades en EDA* (2000) s'ha anat consolidant una Triorganització de l'Educació Democràtica de Persones Adultes a l'estat espanyol que es presenta vinculada a un moviment social transformador. Això ho fan evident les federacions d'associacions de persones participants en EDA: FACEPA (Federació d'entitats a nivell de Catalunya) i CONFAPEA (Confederació a nivell de l'estat espanyol).

---

<sup>6</sup> Llegim en Medina (1997:56) *Lo que sí nos podrá permitir este proceso de modelización es obtener una percepción diferente de los problemas y una definición más ajustada.*

### 3. Objectius a assolir

- ✓ Estudiar la gestió de l'educació de persones adultes, relacionant-la amb la interpretació que fan de la mateixa les pròpies persones participants.
- ✓ Analitzar com és possible una gestió comunicativa de l'EDA basada en les pretensions de validesa de l'acció comunicativa, minimitzant les pretensions de poder.
- ✓ Constatar que mitjançant els plantejaments filosòfics postmoderns no hi ha la possibilitat d'expressar i formular les veritables necessitats de tothom en un pla d'igualtat.
- ✓ Analitzar com l'aprenentatge dialògic desmunta, en la teoria i en la pràctica, la falsedat dels efectes del poder disciplinari i de l'escola com a institució total.
- ✓ Estudiar com es produeix un major participació en EDA, ja sigui quantitativa i/o qualitativa quan la gestió del centre és pública i democràtica.
- ✓ Constatar com l'educació al llarg de tota la vida, garanteix l'autonomia i l'autorealització de la persona, quan aquesta interioritza els valors universals i els Drets Humans en què basa la coordinació de les accions educatives.
- ✓ Estudiar com l'educació de persones adultes basada en la perspectiva comunicativa esdevé un element transformador que possibilita una formació de la personalitat basada en la reflexió i el diàleg.



## 4. Metodologia

Per tal d'anar responnent a les preguntes que ens fem sobre la gestió comunicativa de l'Educació de Persones Adultes i per tal d'anar desenvolupant els objectius d'aquest estudi, hem treballat en dos àmbits: l'àmbit teòric i l'àmbit pràctic mitjançant la recollida i anàlisi de la informació.

Per tal de confeccionar el marc teòric hem desenvolupat una recerca teòrica basada en la bibliografia, relacionant les propostes dels i les diferents autors i autores. Dins d'aquest marc teòric hi ha unes propostes que hem volgut analitzar a fons, són les propostes relativistes, deconstruccionistes i postmodernes.

Hem fet un estudi de les legislacions, línies ideològiques i investigacions que, superant les aportacions fetes a la gestió de l'EDA a la dècada dels noranta, encaren les respostes per al segle XXI.

I per tal de partir de la realitat de la Comunitat Autònoma de Catalunya s'ha estudiat l'especificitat de la *Llei de Formació d'Adults* (1991). L'àmbit local ens ha permès exemplificar la línia a seguir en el model de gestió comunicativa que proposem. De cara l'àmbit estatal, s'han analitzat els articles de la LOCE que fan referència a l'educació de persones adultes.

De tota aquesta informació sobre les necessitats d'educació de persones adultes al món d'avui, exposem les idees i anàlisis fetes per l'exdirector de l'Institut de la Unesco per l'Educació, el Sr. Paul Bélanger a la Conferència de presentació a Barcelona, del *Programa Interdepartamental de la Formació d'Adults*, l'any 1994, titulada "La Formació d'Adults, una necessitat de la societat d'avui". Hem situat les nostres anàlisis en la documentació que conté recomanacions de la V CONFINTEA, celebrada el 1997 a Hamburg, al si de la UNESCO.

Les informacions obtingudes ens han permès situar la necessitat de fomentar sinèrgies entre les institucions, administracions i societat civil i crear organismes de coordinació a l'EDA per fer front a una gestió per al segle XXI. Per tal de donar veu a les persones participants hem fet un disseny metodològic per al treball de recollida i anàlisi de la informació, basat en la

metodologia comunicativa-crítica. Aquesta part està dedicada a relacionar i aprofundir les propostes teòriques transformadores i crítiques, per això sempre fem referència a les interpretacions que fan les pròpies persones participants a l'EDA i/o a les aportacions fetes des dels àmbits associatius com FACEPA<sup>7</sup>, que conformen tot un moviment social d'EDA.

### 5. 4.1 Disseny metodològic

La metodologia d'investigació comunicativa-crítica es basa en la participació de les persones a través del diàleg intersubjectiu. Per això és important treballar amb les persones implicades en les associacions, entitats o altres col·lectius on podrem trobar les persones que, a través de les seves interpretacions i reflexions sobre la realitat, ens aportin la informació necessària per al treball d'investigació.

D'aquesta forma s'estableixen unes *interaccions comunicatives* entre les persones que busquen entendre's sobre una situació mitjançant el diàleg. En aquest tipus de metodologia no es jerarquitzen les relacions ja que en una situació de diàleg no es tenen en compte les posicions de poder sinó la força dels arguments.

L'objectiu de la recerca en aquesta tesi ha estat obtenir informació sobre la gestió comunicativa, informació que ens permet veure com les persones participen en la gestió dels seus propis projectes educatius i culturals de desenvolupament comunitari i distingir les pretensions de poder de les pretensions de validesa. Per tal de poder analitzar la informació, hem definit quatre tipus d'espais on categoritzar les informacions recollides. Aquests espais es donen en tot el procés de gestió analitzat, procés descrit en l'article "La Verneda-Sant Martí, a school where people dare to dream"<sup>8</sup> (Sánchez Aroca 1999) on s'explica que:

---

<sup>7</sup> FACEPA és la Federació d'Associacions Culturals i Educatives de persones adultes, l'àmbit d'actuació de la qual és Catalunya. Va ser fundada l'any 1995.

<sup>8</sup> Aquest article ha estat publicat per Heura, Àgora i UB conjuntament amb l'Escola d'Adults La Verneda-Sant Martí en català, castellà i anglès. Aquest paràgraf s'ha extret de la versió catalana.

*La gestió s'organitza en tres espais oberts de debat que funcionen com els òrgans de presa de decisions de l'escola: l'Assemblea, el Consell de Centre i la Coordinació mensual. Tots tres estan formats per professors, voluntaris i participants. (Sánchez Aroca 1999:20)*

Ampliant el concepte d'espais oberts de debat, nosaltres hem definit un nou concepte: *els espais de diàleg*, categoritzant-los segons els seus objectius. Seguint la línia metodològica comunicativa-crítica, hem confeccionat un disseny situant la recerca en els següents espais de diàleg:

- Espais de diàleg per a la presa de decisions.
- Espais de diàleg per a la gestió.
- Espais de diàleg per a la participació.
- Espais de diàleg per a la solidaritat.

Dins d'aquests àmbits s'hi donen unes interaccions socials o relacions entre subjectes que, juntament amb el context on es produeixen, influeixen en les interpretacions que les persones fan de les seves pròpies realitats. Ens hem centrat en descobrir les pretensions de poder i les pretensions de validesa, les quals es produeixen en les esmentades interaccions.

Ens han interessat, sobretot, les interpretacions i interaccions que les persones fan de la seva participació en aquests espais de gestió, participació i presa de decisions en un projecte educatiu d'EDA. És per això que per tal de centrar-nos en el model de gestió que proposem com a més democràtic, que és el model social, hem escollit un Projecte Educatiu concret: el del Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí. Per tal de procedir a la recollida d'informació en l'esmentat Centre, hem confeccionat un disseny *d'Estudi de Casos amb orientació comunicativa*.

### ***Estudi de Casos amb orientació comunicativa***

Hem recollit informació analitzant el Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí, que és objecte d'una part important del sisè capítol. En la metodologia comunicativa i crítica, són les persones participants que interpreten, reflexionen i teoritzen sobre la pròpia realitat. El paper de la persona investigadora facilita del diàleg i participa en ell en condició d'igualtat,

mai en un paper d'experta ni de caire autoritari ni jeràrquic. Aquesta participació en un diàleg igualitari<sup>9</sup> permet recollir les opinions. La persona investigadora parla i interactua amb les persones participants i elles també participen a l'hora d'analitzar les seves pròpies respostes.

Per tal de desenvolupar aquesta metodologia, en part basada en el mètode etnometodològic de Garfinkel (1967), el qual afirmava que els actors interpreten les seves pròpies experiències quotidianes i utilitzava l'anàlisi de la conversa per trobar les expectatives ocultes, els coneixements implícits i les regles establertes des del sentit comú i, en part, basada en el concepte d'intersubjectivitat de Habermas, utilitzem tres tècniques comunicatives per a la recollida d'informació:

- La Tertúlia o Grup de Discussió Comunicatiu.
- El Relat Comunicatiu de Vida Quotidiana.
- L'Observació Comunicativa.

I utilitzem també altres tècniques clàssiques en l'àmbit de la recerca qualitativa de les ciències socials, però sempre amb una orientació comunicativa-crítica:

- L'Observació participant.
- L'Entrevista amb orientació comunicativa.
- Anàlisi d'actes, documents, publicacions i recerques a Internet sobre el Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí, que és l'objecte del nostre estudi de cas.

**La Tertúlia o Grup de Discussió Comunicatiu** està constituïda per un grup natural, persones que ja es coneixien entre elles, persones que han participat a la Comissió d'Activitats, per tant s'han anat reunint al llarg del curs amb una periodicitat quinzenal. En l'estudi de casos comunicatiu s'ha realitzat una Tertúlia o Grup de Discussió Comunicatiu formada per persones pertanyents a la Comissió d'Activitats. Les informacions obtingudes amb aquesta tècnica les hem situades al quadre d'anàlisi corresponent als espais de diàleg per a la gestió i la participació.

---

<sup>9</sup> Aquest concepte està definit al capítol primer d'aquesta tesi.

**El Relat Comunicatiu de Vida Quotidiana** és la narració que fa una persona de la seva vida tant passada com present, sense que hi hagi suport d'altres fonts d'informació. El producte final és el de plasmar en una narració coherent la conversa entre la persona que relata la seva vida i la persona que dialoga amb ella per tal de recollir aquesta informació. S'han analitzat diversos Relats Comunicatius de Vida Quotidiana: el d'una dona participant als diferents espais de diàleg i els Relats Comunicatius de Vida Quotidiana realitzats per al treball del CREA (1994-97) *Participació i no participació en la Formació de Persones Adultes a Catalunya*. Aquests Relats Comunicatius de Vida Quotidiana, ens han aportat moltes interpretacions sobre la seva participació a aquests espais. Aquestes informacions s'han categoritzat en els quadres d'anàlisi corresponents segons les informacions es referissin a cadascun dels espais de diàleg abans esmentats.

**L'Observació Comunicativa** és una tècnica comunicativa que, a diferència de la tècnica observacional tradicional, inclou el diàleg entre les persones participants i les investigadores. Per tal de poder apropar-nos a l'observació d'un dels espais de diàleg per a la presa de decisions més importants del Centre La Verneda, hem fet una filmació en vídeo d'un Consell de Centre i, després de transcriure totes les aportacions han estat analitzades comunicativament. S'ha explicat a les persones que formaven el Consell de Centre la finalitat de l'Observació Comunicativa i, abans i després de l'observació s'ha dialogat amb elles. Aquestes informacions s'han categoritzat al quadre d'anàlisi per als espais de diàleg per a la presa de decisions.

Altres tècniques més tradicionals, però amb un enfocament comunicatiu que s'han realitzat són:

**L'Observació participant** que s'ha realitzat en el *Congrés l'Educació de Persones Adultes com a moviment social*, realitzat al CPA<sup>10</sup> La Verneda-Sant Martí l'any 2003, amb motiu de la celebració del vint-i-cinquè aniversari. Aquesta observació la realitza la persona que, al mateix temps, participa al congrés i es basa en els seus apunts i notes personals per recollir la informació.

---

<sup>10</sup> CPA són les sigles de Centre de Persones Adultes.

**Entrevistes amb orientació comunicativa:** Per tenir més informació sobre les línies de l'Educació Democràtica de Persones Adultes per al segle XXI, hem entrevistat al Doctor Ramon Flecha, Director del CREA, perquè ens fes una valoració de com s'ha evolucionat en el camp de la gestió i l'organització de l'educació de persones adultes al llarg de les darreres dues dècades.

Per tal de conèixer una experiència innovadora que es desenvolupa a EEUU, concretament al *Highlander Research & Education Center*, hem entrevistat a l'Educadora Social Elisenda Giner, ja que ella va realitzar una estada a l'esmentat Centre.

**L'anàlisi d'actes, memòries, documents interns i recerques a Internet sobre el Centre La Verneda-Sant Martí i de publicacions** en el nostre estudi de cas ens ha permès apropar-nos a la realitat més immediata i també a l'evolució històrica del cas que estem analitzant.

Pel que fa a la recollida i anàlisi d'informació sobre els espais de solidaritat hem recorregut a documents interns com actes, memòries, tríptics de FACEPA, com a entitat que permet estendre xarxes de participació a altres espais de l'EDA, fent-ho de forma solidària. També hem analitzat documents com tríptics informatius, programes de la Festa Major del Barri, de VERN<sup>11</sup> que, com a coordinadora d'entitats del barri La Verneda fa possible la gestió de la creació de nous espais de diàleg al barri. El mateix s'ha fet amb les publicacions i documents interns d'altres entitats com la REDA<sup>12</sup>, AEPA i CONFAPEA<sup>13</sup>.

Pel que fa a l'AEPA i degut a què, de les tres entitats esmentades és la que té una trajectòria més llarga, per tal d'analitzar i consultar documents, hem pogut accedir al seu Centre de Documentació, situat al Carrer Francesc Cambó, així com ens hem basat en la *Revista Papers d'educació d'adults* que edita l'AEPA. Molt sovint les consultes a Internet ens permeten d'anar actualitzant la

---

<sup>11</sup> VERN és la Coordinadora d'entitats del barri La Verneda al Districte Sant Martí, està formada per entitats i associacions veïnals, esportives, culturals, recreatives, educatives, etc. *Àgora* i *Heura*, les dues associacions que gestionen el projecte d'educació de persones adultes de La Verneda-Sant Martí, en són membres fundadors.

<sup>12</sup> REDA és la xarxa d'educació democràtica de persones adultes. Ha estat creada l'any 2000 i és d'àmbit estatal.

<sup>13</sup> CONFAPEA és una confederació d'associacions culturals i educatives de persones adultes. El seu àmbit d'actuació és tot l'estat espanyol. Ha estat creada l'any 2001.

informació perquè és a la xarxa telemàtica on es troben les dades més recents.

### ***L'experiència personal de l'autora de la tesi***

La trajectòria personal i educativa de l'autora d'aquesta tesi ha fet possible l'accés a moltes fonts d'informació: un accés que compta amb el bagatge de l'experiència viscuda al llarg de disset anys de dedicació a l'educació de persones adultes. Aquestes vivències són fruit d'una implicació que va més enllà de la merament professional. Hi ha una participació continuada en el moviment democràtic d'educació de persones adultes, una doble participació: per una banda com a educadora<sup>14</sup> al Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí, d'altra banda amb la implicació de caire voluntari al moviment i en moltes de les activitats educatives i culturals on l'experiència ha estat i és molt enriquidora.

Aprofitar aquesta font de coneixement i d'informació de primera mà, ha estat una gran oportunitat per a l'autora de la tesi, al mateix temps que ha suposat un treball molt satisfactori d'estudi i sistematització de la informació i una ocasió excel·lent per aprofundir i donar a conèixer tota aquesta realitat.

### ***Anàlisi de la informació: categories d'anàlisi, dimensions, elements clau***

Un cop recollida la informació s'ha confeccionat un quadre o matriu d'anàlisi per categoritzar-la. Del resultat de les confluències entre les files i les columnes n'han resultat les dimensions exclusores o transformadores.

A les files del quadre d'anàlisi hem posat les interpretacions espontànies i reflexives, les interaccions i les teories, tant les exclusores com les transformadores.

---

<sup>14</sup> També s'ha d'esmentar la participació professional de l'autora de la tesi en altres centres d'adults com *Can Serra* (l'Hospitalet de Ll.) i *Jaume Tusset* (Ripollet) i com a col·laboradora al *Casal de Cultura* de Santa Coloma de Gramenet.

---

A les columnes hem posat quatre categories d'anàlisi: *les variables objectives* que ens permeten trobar *les tipificacions*<sup>15</sup>, *les pretensions de poder* i *les pretensions de validesa* i, una quarta casella amb el nom d'altres ens ha permès situar una nova categoria d'anàlisi que ha sorgit de les pròpies interpretacions i reflexions de les persones participants i del diàleg que s'ha produït en el procés de recollida d'informació i són: *les interaccions basades en la solidaritat*. Les hem anomenat de solidaritat perquè van més enllà que les pretensions de validesa: suposen una coordinació de l'acció que no està mediada ni pel diner ni pel poder, sinó que està motivada per una acció a favor de les persones amb major risc d'exclusió social. A les pàgines següents presentem els quadres d'anàlisi que s'han utilitzat per categoritzar les informacions obtingudes mitjançant les tècniques comunicatives.

---

<sup>15</sup> El concepte de tipificació està definit al capítol segon d'aquesta tesi.



ESPAIS DE DIÀLEG PER A LA PRESA DE DECISIONS	Variables objectives	Pretensions de poder	Pretensions de validesa	D'altres
Interpretacions espontànies exclusores	1	2	3	4
Interpretacions espontànies transformadores	5	6	7	8
Interpretacions reflexives exclusores	9	10	11	12
Interpretacions reflexives transformadores	13	14	15	16
Interaccions exclusores	17	18	19	20
Interaccions transformadores	21	22	23	24
Teories exclusores	25	26	27	28
Teories transformadores	29	30	31	32

ESPAIS DE DIÀLEG PER A LA GESTIÓ	Variables objectives	Pretensions de poder	Pretensions de validesa	D'altres
Interpretacions espontànies exclusores	1	2	3	4
Interpretacions espontànies transformadores	5	6	7	8
Interpretacions reflexives exclusores	9	10	11	12
Interpretacions reflexives transformadores	13	14	15	16
Interaccions exclusores	17	18	19	20
Interaccions transformadores	21	22	23	24
Teories exclusores	25	26	27	28
Teories transformadores	29	30	31	32

ESPAIS DE DIÀLEG PER A LA PARTICIPACIÓ	Variables objectives	Pretensions de poder	Pretensions de validesa	D'altres
Interpretacions espontànies exclusores	1	2	3	4
Interpretacions espontànies transformadores	5	6	7	8
Interpretacions reflexives exclusores	9	10	11	12
Interpretacions reflexives transformadores	13	14	15	16
Interaccions exclusores	17	18	19	20
Interaccions transformadores	21	22	23	24
Teories exclusores	25	26	27	28
Teories transformadores	29	30	31	32

ESPAIS DE DIÀLEG PER A LA SOLIDARITAT	Variables objectives	Pretensions de poder	Pretensions de validesa	D'altres
Interpretacions espontànies exclusores	1	2	3	4
Interpretacions espontànies transformadores	5	6	7	8
Interpretacions reflexives exclusores	9	10	11	12
Interpretacions reflexives transformadores	13	14	15	16
Interaccions exclusores	17	18	19	20
Interaccions transformadores	21	22	23	24
Teories exclusores	25	26	27	28
Teories transformadores	29	30	31	32

### **Anàlisi de contingut**

Els quadres s'han anat omplint mitjançant l'anàlisi de les transcripcions de les diferents tècniques comunicatives de recollida d'informació: Tertúlies o Grups de Discussió Comunicatius, Relats Comunicatius Quotidiana, Observació Comunicativa.

Un exemple de categorització de la informació obtinguda és aquesta interacció transformadora que l'hem classificat així:

- **Quadre:**

**Espais de diàleg per la participació**

- **Casella nº 24:** on conflueixen les categories:

**Interaccions transformadores** (horitzontals)

**D'altres** (verticals)

**Casella nº 24**

Persona participant: *Y aquí hago muchas cosas y me gusta ayudar en lo que sé, cuando no puedo pues...mala suerte.*

És en aquesta casella anomenada *d'altres* on hem descobert les **interaccions basades en la solidaritat**, és el cas d'aquesta persona participant que ajuda quan pot, sense cap altre interès, és a dir empena per la solidaritat envers els demés, anant **més enllà de les pretensions de validesa**.

Després de categoritzades les informacions, han anat sorgint **els elements clau** de la participació a les activitats de gestió i de presa de decisions, elements clau que permeten situar les transformacions que esdevenen en les persones i els col·lectius quan prenen part i gestionen els seus propis projectes educatius i culturals de desenvolupament.

Els elements clau sorgeixen de les interpretacions que fan les persones participants, a través de les tècniques d'anàlisi comunicatives. Un cop categoritzades les informacions, s'elabora **l'informe de les anàlisis de contingut**.

A partir d'aquest informe, que es recull en un document annex a aquest treball de tesi, s'han anat integrant les opinions més significatives al present estudi. A mesura que es va desenvolupant aquest treball de tesi, hem anat perfilant les principals conclusions. Amb elles, volem demostrar la possibilitat d'una gestió democràtica de l'educació de persones adultes, que no solament es basi en les pretensions de validesa sinó que, al mateix temps minimitzi les pretensions de poder. Així mateix volem constatar que la gestió de l'educació de persones adultes és transformadora quan respon a pretensions de validesa, superant així les dinàmiques corporatives i burocratitzadores de les gestions basades en pretensions de poder, i augmentant la participació i la motivació de les persones adultes en els projectes gestionats democràticament.

Una de les aportacions que fem a partir de la metodologia d'aquesta tesi, és la definició d'un concepte nou: les *interaccions basades en la solidaritat*. Aquest tipus d'interaccions l'hem descobert mitjançant el nostre treball de camp, observant un Consell de Centre Democràtic d'Educació de Persones Adultes, en el qual les persones prenen les seves decisions. També hem analitzat aquest tipus d'interaccions en les Tertúlies o Grups de Debat Comunicatius i els Relats Comunicatius de Vida Quotidiana de les persones participants en Educació Democràtica de Persones Adultes. Les interaccions basades en la solidaritat es donen en les relacions socials que permeten compartir, cooperar i actuar en favor de les persones més necessitades oferint, si cal, el temps o la dedicació o altres tipus d'aportacions, desinteressades i cooperatives.

## **MARC TEÒRIC: COM LA TRANSFORMACIÓ SOCIAL ÉS POSSIBLE**

En aquest capítol, partint de les línies d'investigació, les quals afirmen que és possible una gestió comunicativa de l'EDA basada en les pretensions de validesa de l'acció comunicativa, minimitzant així les pretensions de poder, ens hem de referir als discursos filosòfics de la postmodernitat amb l'objectiu de revisar aquestes aportacions. D'aquesta forma podrem analitzar l'impacte que tenen algunes de les propostes educatives, per exemple les que han preconitzat el relativisme, la dissolució del subjecte, la descontextualització del text i la crisi de la legitimitat de la modernitat tradicional.

Per tal de fer aquesta revisió, analitzem autors neonietschians com M. Foucault (1992/1968-1996/1975-1999/1994) el qual ha desenvolupat l'enfocament genealògic creat per Nietzsche (1987/1887-1999/1886), J. Derrida (1989/1967-1992/1997-1989) que formula les teories deconstruccionistes i F.J. Lyotard (1984/1979-1998), creador de la postura postmoderna. L'oposició a la modernitat i a les seves dimensions emancipatòries han convertit aquests corrents en un arma intel·lectual eficaç contra les perspectives que, com molts moviments socials, s'enfronten a l'increment de les desigualtats del model dualitzador de la societat de la informació. Les teories, que aquests autors han formulat, anul·len totes les possibilitats teòriques de transformació de la societat perquè desarticulen les possibilitats de diàleg.

Veurem també com això ha tingut unes conseqüències molt negatives per a les propostes transformadores que no podien basar els seus arguments en la racionalitat tradicional, ja que aquesta estava basada en pressuposar la dualitat objecte/subjecte. Precisament, com anirem veient al llarg d'aquest capítol, aquestes teories desfan tota la base de l'argumentació de la racionalitat tradicional.

En contraposició a aquestes teories destaquen les teories que defensen les possibilitats d'anar més enllà de la modernitat tradicional, com les de Jürgen Habermas (1993/1985), així com d'altres autors i autores de les ciències socials i de l'educació, que expliquen com s'ha esgotat el paradigma de la consciència

i proposen el pas a un nou paradigma: *el paradigma de l'entesa intersubjectiva*. Aquest primer capítol presenta la base teòrica en la qual s'emmarca aquest treball de tesi.

### **1.1 La transformació social, negada en els discursos filosòfics de la postmodernitat**

A partir del Renaixement, la història del pensament occidental inicia una trajectòria que haurà d'obrir nous camins a la reflexió i a la filosofia. De primer, coincidint amb les teories dels enciclopedistes i, molt en concret, arrencant de les teories de J.J.Rousseau, el pensament humà anirà evolucionant cap a l'alliberament d'una veritat revelada i de les normes dogmàtiques que regien les relacions socials en els móns de la vida de les societats estamentals.

Amb l'arribada de la democràcia i coincidint amb l'esdeveniment de les revolucions americana i francesa el pensament occidental enfronta el seu destí contra el predomini irracional del mite. Aquest nou període històric caracteritzat perquè defineix l'existència de l'individu més enllà de l'essència, descobreix el concepte d'emancipació i, amb això, dota d'autonomia l'individu. L'eina clau per a fer possible aquesta emancipació és la reflexió. Aquest concepte de reflexió va lligat a dos elements nous que la fan més innovadora:

- a) Està inserida en la base del sistema social, desafiant així tots els intents de repressió.
- b) No té sentit sinó està en estreta relació amb l'acció. D'aquesta forma reflexió i acció estableixen uns lligams que fan que l'una no es pugui explicar sense l'altra.

Gràcies a aquesta interacció entre la reflexió i l'acció, els subjectes poden ja ser definits com autònoms i reflexius esdevenint així conscients de la seva capacitat de transformar la pròpia realitat social. La modernitat tradicional ha definit ja, en aquest moment històric, l'acció humana racional com a factor de transformació política i social. Segons aquesta definició l'ésser humà esdevé, individual i col·lectivament, capaç d'activar mecanismes de canvi social en el

moment en què ho considera necessari. Implícitament aquesta definició admet la capacitat d'anàlisi que aquesta acció transformadora comporta. Tanmateix concep la realitat com a quelcom susceptible de ser canviat, defugint així les tendències deterministes pròpies de les filosofies premodernes<sup>16</sup>.

Precisament a partir de la dècada dels seixanta han sorgit unes tendències filosòfiques inspirades en F. Nietzsche i el seu seguidor Heidegger, que s'han declarat crítiques vers el projecte de la Modernitat. A continuació passem a analitzar-ne tres dels seus autors més representatius així com les teories que cadascun d'ells defensa. Són M. Foucault, el qual defensa el poder, tendint així a adoptar i legitimar les postures relativistes; J. Derrida que formula la teoria de la deconstrucció; i J.F. Lyotard, el qual s'autoqualifica de postmodern i posa en crisi la legitimitat del discurs propi de la modernitat tradicional. Amb ells, contràriament al component emancipador de la modernitat tradicional, sorgeix de nou, en la postmodernitat, la negació teòrica de l'individu amb la qual cosa es genera una situació de poder il·limitada.

### **1.1.1 El concepte de poder en la genealogia de M. Foucault**

Michael Foucault fou un filòsof i professor francès que acceptà el pronunciament de Nietzsche segons el qual, la veritat és únicament una espècie de particular mentida que coincideix amb les convencions dominants o amb formes establertes de creença. Només el simple interès estratègic pot considerar-se com a raó vàlida per a considerar veritables algunes manifestacions que estiguin corroborades per l'evidència i com a no veritables altres manifestacions mancades d'aquesta garantia a causa del seu caràcter parcial, distorsionat o fonamentat amb motivacions polítiques, degut a què totes **les pretensions de veritat no són més que discursos conflictius o representacions.**

L'enfocament de M. Foucault, com el de Nietzsche, és genealogista; parteix d'una orientació nietzschiana que qüestiona els principis moderns d'igualtat, llibertat i fraternitat universals. Així com en la modernitat tradicional es parteix

---

<sup>16</sup> Habermas (1988/1980) diferencia entre l'*antimodernisme* dels joves conservadors, el *premodernisme* dels antics conservadors i el *postmodernisme* dels neoconservadors.

de les anàlisis de la realitat que contempen la dualitat: objecte/subjecte, en el discurs filosòfic de Foucault, el subjecte desapareix: ni té història ni és capaç de realitzar-la, tampoc està en disposició d'establir veritats. La fi de la història que defineixen les ideologies neoliberals seria la justificació per portar a la pràctica l'anul·lació, no sols de la memòria històrica, sinó també la capacitat dels pobles de protagonitzar-la. Vegem com ho formula Francis Fukuyama:

*Es posible que lo que estamos presenciando no sea simplemente el final de la guerra fría o el ocaso de un determinado período de la historia de la posguerra, sino el final de la historia en sí; es decir el último paso de la evolución ideológica de la humanidad y de la universalización de la democracia liberal occidental como forma final de gobierno humano (Fukuyama1990:85).*

Desmuntant la possibilitat d'esdevenir subjectes, es deixa als éssers humans sense la principal eina de la seva emancipació: la possibilitat de protagonitzar-la mitjançant la participació social.

Segons la genealogia foucaultiana, la relació de dominació ja no pot considerar-se una relació situada en un lloc determinat: és una espècie de ritual intemporal que imposa obligacions i drets i estableix un còmput de regles que no minoren l'exercici de la violència, sinó que la satisfan perpètuament. Aquesta premissa té uns orígens clarament nietzschians perquè segons Nietzsche la democràcia és pròpia dels dèbils i la força és pròpia dels forts. Com a conseqüència es considera que tot sistema normatiu és la continuïtat de la guerra. Les forces que estan en joc en la història no obeeixen ni a un destí ni a cap mecànica, sinó a l'atzar de la lluita i, per aquesta raó, la regla és la manera amb què els diferents dominadors se substitueixen. Entre les causes de la decadència de la vitalitat, Nietzsche assenyala:

*La aparición de la democracia, de los arbitrajes de paz en lugar de las guerras, de la igualdad de derechos de las mujeres (Nietzsche 1987:177).*

El discurs genealogista nega la capacitat transformadora dels moviments socials ja que afirma que el que realment pretenen els que lluiten contra el



poder, és ocupar-lo. Segons analitza Habermas en “Aporías de la teoría de poder” al *Discurso Filosófico de la Modernidad* :

*El sentido de las pretensiones de validez estriba, pues, en los efectos de poder que tienen* (Habermas 1993:334).

Aquest poder s'organitza en un sentit múltiple, autònom i anònim de tal forma que, segons Foucault, el poder en la vigilància organitzada de les disciplines funciona com una maquinària. Afirmar que, si bé és cert que la seva organització piramidal li dóna un cap, és l'aparell sencer el que produeix i distribueix els individus en un camp permanent i continu de dominació. Analitza les relacions de poder i les qualifica de diferencials, complexes i que s'estenen a tots els àmbits de la vida social, cultural i política. Per tant, l'obra de M. Foucault:

*se opone a la sustitución de las pretensiones de poder por las pretensiones de validez* (Flecha, Gómez 1995:80).

Per explicar com s'assegura l'assentiment, Foucault diu que el poder actua no tant a través de formes primitives, sinó persuasives, en el sentit d'una interiorització necessàriament acrítica de les normes i dels valors centrals d'un determinat ordre social. Considera la invocació a les velles teories metanarratives com un exercici inútil, ja que s'enfoquen les relacions de poder segons un model amb dos pols construïts fictíciament per la il·lusió emancipadora de la modernitat: l'opressor i l'oprimit. Negant l'existència d'un objecte i un subjecte també nega la possibilitat d'emancipació ja que ha dissolt la possibilitat de definir les categories d'opressor i d'oprimit. Degut a tot això resulta impossible referir-se al subjecte que coneix, desitja, és autocrític i transcendental.

Pel fet de negar l'existència d'un objecte, la filosofia de Foucault, redueix el coneixement a una categoria de poder. El coneixement és, en si mateix, un desig de poder en sentit nietzschia, la genealogia del qual abraça totes les pretensions de veritat de la raó il·lustrada. Considera el coneixement ideològic com un fals coneixement i, per tant, Foucault afirma que no és possible veure a través i més enllà de les estructures del fals coneixement ideològic.

Segons la definició de *dissolució del subjecte* feta a través de les anàlisis filosòfiques foucaultianes, un cop desaparegut, l'individu deixa de ser subjecte del seu pensament i de la seva acció. Com a conseqüència queda desposseït de la capacitat per raonar amb l'objectiu de produir coneixement i acordar formes d'organització estables de contingut humà, justes solidàries, racionals i universals. Segons aquesta definició, l'individu és incapaç d'emetre arguments i, en conseqüència, perd la seva eina mitjançant la qual esdevenia l'autor, individual o col·lectiu, de la seva emancipació. Amb aquesta pèrdua, causada pel relativisme postmodern, els homes i les dones esdevenen impotents de cara a definir allò que és cert i allò que és fals, allò que és just i allò que és injust. La conseqüència d'aquests pressupòsits és una nova hegemonia de la concepció nietszcheana de poder.

Contràriament al que podria semblar, no suposa cap alternativa superadora a les definicions pròpies de la modernitat sinó que constitueix una de les tradicions reaccionàries en contra de la mateixa; lluny d'elaborar una categoria alternativa a les que han determinat la seva crisi, genealogia i postmodernisme han hagut de recolzar-se en elles i radicalitzar-les per a fonamentar el seu atac a la Il·lustració.

Des dels pressupòsits antimodernistes, no es considera que suposi cap millora el reconeixement del dret de totes les persones a l'educació i a la cultura, ni tampoc els diferents intents que s'han fet per a la seva concreció, com foren els avenços socials i culturals que s'havien produït com a conseqüència de la Il·lustració que defensava la instrucció pública per a tothom.

Des d'aquest posicionament postmodern, tant l'escola com la cultura són analitzades des de la perspectiva del poder i s'argumenta que tot el que s'aconsegueix és apuntalar el propi poder. Per tant, les relacions i les interaccions que es produeixen al si de l'educació i la cultura només responen, en el discurs genealogista de Foucault, a *pretensions de poder*.

La definició foucaultiana del poder té l'objectiu de demostrar la impossibilitat d'organització contra l'ús arbitrari de la força i de la dominació. Des d'aquesta tesi, volem fer evident la forma com les persones adultes arriben a organitzar-

se mitjançant l'entesa basada en pretensions de validesa i no de poder, qüestionant així els postulats foucaultians pel que fa a l'organització i el poder, que defineixen l'escola com una *institució total* (Foucault 1996/1975). En la seva teoria, aquest autor equipara tal com ho va fer Bentham<sup>17</sup>, l'escola a la presó, l'hospital, l'asil o l'oficina.

Des de les anàlisis de la genealogia del poder, la persona com a ésser social esdevé incapaç d'organitzar-se per lluitar per la seva emancipació. Segons això les persones adultes mai esdevindrien capaces de trencar les barreres de l'edat, gènere, procedència i/o nivell d'estudis per assolir nous nivells de formació i augmentar la seva educació. Segons aquests plantejaments foucaultians, les persones només podrien participar en una gestió dels seus projectes educatius i culturals amb pretensions de poder. Fora del poder no s'admetria la possibilitat de veritat ni de rectitud moral ni tampoc de veracitat<sup>18</sup>.

Podem llegir en Foucault:

*Hay que considerar el discurso como una serie de acontecimientos, acontecimientos políticos, a través de los cuales el poder se orienta* (Foucault 1999:60).

Si, com afirma Foucault, solament el poder fos el responsable de l'organització social, mai seria possible que les habilitats i capacitats que la societat no ha prioritzat fins ara, fossin reconegudes i prioritzades en la formació de les persones al llarg de la seva vida o tingudes en compte com a noves necessitats en la demanda de qualificació en el nou mercat de treball. Però això mateix ja ha esdevingut fals; la dona s'ha incorporat al mercat de treball també i, en gran part, degut a una sèrie d'habilitats pràctiques, socials i de cura en el treball i en el tracte, que fins l'arribada de la societat de la informació no havien estat

---

<sup>17</sup> *Bentham concibió la prisión ideal, es decir un tipo de edificio que podría ser tanto una prisión, como un hospital, un asilo, una escuela o una oficina: en el centro, una torre rodeada de ventanas, después un espacio vacío y otro edificio circular que tenía celdas, horadadas por ventanas. En cada una de estas celdas se podía alojar, según el caso, un obrero, un loco, un escolar o un prisionero* (Foucault 1999:61).

<sup>18</sup> Les pretensions de veritat corresponen al món objectiu, les de rectitud al món social conjunt i les de veracitat al món subjectiu (Habermas 1994/1983).

reconegudes ni prioritzades per les cultures dominants, però sobretot gràcies a la seva lluita emancipatòria i feminista.

Segons això, i tot i que l'increment de la presència de la dona al mercat de treball ha estat una autèntica explosió en la societat de la informació, segons la perspectiva de Foucault, la dona no podria emancipar-se mai de la divisió del treball establerta a la societat industrial. I, molt menys, seria possible que les dones s'organitzessin per tal de poder traslladar a l'àmbit de l'opinió pública els seus valors i les noves necessitats que, per a les seves vides quotidianes ha creat la seva incorporació creixent al mercat laboral. El mateix autor defineix així el poder:

*Hay que cesar de describir siempre los efectos de poder en términos negativos: "excluye", "reprime", "rechaza", "censura", "abstrae", "disimula", "oculta". De hecho, él produce; produce realidad; produce ámbitos de objetos y rituales de verdad. El individuo y el conocimiento que de él se puede obtener corresponden a esta producción (Foucault 1975:196).*

Quan es van produir els avenços del feixisme i el nazisme a l'Europa dels anys trenta, van anar sorgint veus crítiques i opinions de persones que, molt lúcidament, van anunciar els perills que sobrevindrien a Europa si els plantejaments feixistes i nazis anaven cuallant. Malgrat això, no van aconseguir el ressò suficient per aturar-los i va sobrevenir l'holocaust nazi. Això no obstant, els postmoderns no fan aquesta anàlisi crítica dels feixismes i dels nazismes. Més aviat, seguint els plantejaments genealogistes, expliquen els moviments de resistència antinazi i antifeixista com una reacció moguda pel mateix afany de poder que ells van combatre.

El perill d'aquesta justificació del poder com a motivació última de qualsevol acció humana, rau en el fet que legitima l'holocaust i esborra qualsevol possibilitat de refer la utopia. És evident la falsedat d'aquesta argumentació però, dins de la racionalitat tradicional no hi havia possibilitat de combatre-la perquè es basava en els conceptes objecte/subjecte. Ha calgut fer-ho des de la racionalitat comunicativa que formula J. Habermas (1987/1981) en el seu

plantejament de la *Teoria de l'Acció Comunicativa* i que introdueix conceptes diferenciats com *pretensions de poder* enfront a *pretensions de validesa* i que introdueix el concepte d'*intersubjectivitat*.

Això no obstant, des dels enfocaments genealogistes es qualifica de falsa il·lusió la possibilitat de democràcia i d'igualtat com a eixos d'organització social. Aquesta afirmació porta una càrrega negativa entorn de la qual cal reflexionar perquè pot comportar que es considerin inútils tots els avenços socials i econòmics que s'han produït com a conseqüència de la Il·lustració.

Podem concloure, per tant, que des de les filosofies postmodernes no és possible fonamentar un nou paradigma d'interpretació de la realitat degut a què ell mateix qüestiona aquesta possibilitat:

*La principal debilidad de la obra foucaultiana está en la negativa a aplicarse a sí misma sus propios postulados. ¿Cuál es la genealogía de su enfoque genealógico? ¿A qué práctica de la voluntad de poder responde su saber sobre las tecnologías de ejercicio del poder? ¿Por qué critica y ridiculiza una filosofía de la historia en qué, por otra parte basa el desarrollo de, su al fin y al cabo, también ciencia genealógica?* (Flecha 1992:171).

La definició de poder de Foucault no serveix per millorar la societat però sí per *deconstruir*<sup>19</sup> els principis i valors consensuats de forma universal que permeten desenvolupar una vida individual i col·lectiva basada en el respecte i la defensa dels Drets Humans Universals.

### **1.1.2 La teoria de la deconstrucció de J. Derrida**

En la darrera dècada del segle XX, s'han produït unes formes narratives que neguen l'existència de fets històrics documentats i demostrats. Jean Baudrillard (1991) assegura que la Guerra del Golf no va existir. Moltes veus, sobretot procedents d'àmbits de l'extrema dreta neguen l'existència de l'holocaust nazi. Això ha esdevingut possible, gràcies a les teories deconstruccionistes d'un altre teòric neonietzschia: Jacques Derrida. Segons afirma Derrida, com que és

---

<sup>19</sup> A continuació, en l'apartat dedicat a J. Derrida, definim la teoria de la deconstrucció.

possible demostrar que qualsevol text posseeix algun tipus d'interès narratiu o expressa alguna història, no és possible distingir en essència els escrits basats en fets (històrics o documentals) dels episodis imaginaris, ficticis i simulats. És a dir, no és possible distingir la realitat de la ficció.

Les teories de J. Derrida s'anomenen *deconstruccionistes*. Defineixen **deconstruir** com **canviar les coses del context tant en l'espai com en el temps**. Per exemple en les anàlisis de textos, deconstruir és veure que no hi ha un significat sinó que el text és generador de molts significats diferents.

El deconstruccionisme defensa que el significat d'un text varia en cada context, espai i temps. Afirmar que la forma escrita allibera el text del seu context d'emergència i, com a resultat d'aquesta afirmació, dedueix que la vida cultural implica la producció de textos que s'entrecreuen i contínuament es redefeixen. Vegem la definició derridiana d'*opinió pública*:

*No habla en primera persona, no es objeto ni sujeto (“nosotros”, “se”), se la cita, se la hace hablar, se la somete a la ventriloquía (“país real”, “mayoría silenciosa”, “moral majority” de Nixon, “main-stream” de Bush, etc.) pero esta “media” conserva a veces el poder de resistir a esos medios “capaces de dirigir la opinión pública” a ese “arte de cambiarla”, poder que no tienen, dice de nuevo Rousseau: “ni la razón, ni la virtud, ni las leyes” (Derrida 1992: 87).*

En aquest paràgraf, J.Derrida (1992) afirma, citant Rousseau i descontextualitzant-lo, que ni la raó, ni la virtut, ni les lleis tenen poder per resistir al poder dels mitjans de comunicació quan es dirigeixen a l'opinió pública.

J. Derrida (1989/1967) defensa la *descontextualització del text* com a forma d'anàlisi, afirmant que **l'observació dels esdeveniments del passat només pot ser interpretada segons els valors existents del present**; segons aquests pressupòsits es fa impossible situar-se física i psíquicament en el marc contextual de producció del text.

J. Derrida argumenta les seves teories com **si el discurs oral i l'escrit fossin dues realitats alienes i/o fins i tot oposades**. Exposa que, en la tradició occidental, l'oralitat es presenta com a subjecte parlant i actuant i, d'aquesta manera es relaciona amb l'humanisme. En canvi, si hom se centra en el text escrit, Derrida afirma que es pot prescindir de qui el va escriure. Per aquestes raons, Derrida declara la seva preferència per l'escriptura per sobre de la parla.

Per a ell, **deconstruir el logocentrisme** és desfer la base ideològica sobre la qual s'edifica la història del pensament i els processos institucionals de la cultura occidental: **és anul·lar el discurs racional**. D'aquesta manera J. Derrida fa desaparèixer la capacitat de resoldre problemes que posseeix el llenguatge.

Seguint les teories deconstruccionistes, a partir de la descontextualització del text, hem d'acceptar que es produeix una multiplicitat d'interpretacions del mateix. Si a això hi afegim que no hi ha diferència entre la interpretació de textos documentals i la interpretació de textos narratius ficticis o imaginaris, ens trobem amb què la confusió pot ser molt important. Una conseqüència preocupant d'aquest exercici constant de redefinició és que la ciència ja no pot reivindicar cap coherència lògica o manera de descobrir la veritat. Per tal d'avaluar la seva teoria, Derrida ha creat un terme *differánce*, el qual defineix amb un joc ortogràfic i de doble sentit que vol donar-li a aquest mot una doble interpretació: el sentit de **diferir en el temps i el de deferir que es relatiu a l'espai**. L'estratègia de la *differánce* posa en qüestió les figures de la presència i de la consciència i estableix un relativisme ètic i cognitiu que dissol la possibilitat d'una ètica universal, per exemple la que pot fonamentar una Declaració dels Drets de la persona construïda en base al diàleg entre totes les cultures. Com a conseqüència d'això, hem de pensar que no seria possible progressar si no hi hagués la possibilitat d'emetre definicions científiques verificables.

Segons aquesta teoria deconstruccionista les persones participants en educació de persones adultes serien incapaces no solament de defensar els seus drets sinó tampoc de formular-los i expressar-los. A través de l'exercici

deconstructor es pretén demostrar la inexistència del subjecte en la seva dimensió crítica i actuant.

J.Habermas afirma que d'aquesta manera s'encara la fi del pensament antropocèntric, ja que **la deconstrucció té per finalitat desmuntar la idea de la raó centrada en el subjecte**. Més endavant, en aquest mateix capítol, exposarem la relació entre el llenguatge i l'acció del subjecte, així com, la seva importància.

Les conseqüències pràctiques del deconstruccionisme derridià afecten tots els processos socials. En la política, per exemple, produeix uns efectes desmotivadors, ja que desmantella tot un seguit d'opcions: la ficció i la realitat no són dues coses oposades ja que segons s'interpreti el text aquest pot emetre un missatge o el seu contrari. En el terreny científic, el deconstruccionisme també té uns efectes perillosos perquè esdevé impossible distingir entre el saber científic i el saber narratiu. J. Derrida afirma que el fet de confondre la dimensió real amb la dimensió narrada de la realitat fa desaparèixer la frontera entre la realitat/representació. Derrida en les seves teories afirma que és el símbol el que crea el missatge. Baudrillard (1985/1983) va més enllà i afirma que el missatge, en el fons ja no existeix.

*Así, en el fondo el mensaje ya no existe; es el medio el que se impone en su pura circulación. Esto es lo que llamo (potencialmente) éxtasis (Baudrillard et al.1985:195).*

En filosofia, el corrent existencialista defensa la capacitat de l'ésser humà per escollir, és més, defineix l'existència com l'angoixa de la necessitat d'escollir de l'ésser enfrontat a la seva pròpia existència. Però la possibilitat d'optar és negada per les filosofies postmodernes, amb la qual cosa es prioritza l'ésser per sobre de l'existir.

Hauríem de parlar doncs, d'essència i existència. El que permet tenir consciència de la pròpia existència és el reconeixement. Una cultura, per exemple, la cultura gitana, existeix en la mesura que es pot expressar, que se la reconeix socialment, que té unes lleis que la protegeixen. Precisament el poble gitano ha sofert moltes persecucions i, sovint s'ha hagut d'expressar sota



la clandestinitat. L'essència del flamenc és la d'un art que conté molts elements expressius inspirats en la persecució i la clandestinitat.

Als pobles jueu, polonès, rus, els nazis els negaven el dret a existir. Com a prova podem citar l'holocaust del poble jueu i polonès o el setge nazi a Leningrad durant la segona guerra mundial, on van morir milions de ciutadans i ciutadanes russes, defensant la seva ciutat cercada (M. Roig 1985).

El dret a l'existència implica el reconeixement i la defensa d'aquest dret. Per exemple, en les nostres latituds europees i occidentals, molts nous immigrants han sofert atacs de grups neonazis. L'estat ha de garantir a aquests col·lectius nous el dret a residir i treballar als nostres països. No n'hi ha prou amb les lleis, cal la garantia que aquestes lleis seran respectades. És molt important fer realitat els Drets Humans per a totes les persones, tinguin la procedència que tinguin. Tot això conforma l'existència de les persones. Quantes més possibilitats d'optar, més consciència de la pròpia existència tenen no solament els individus sinó també els col·lectius. Aquesta és la forma de conformar noves identitats i també de superar el perill d'exclusió social.

Dins dels quatre tipus d'acció que Habermas defineix en la TAC<sup>20</sup>, l'estratègica (com a variant de l'acció teleològica), la dramàtica, la regulada per normes i la comunicativa, podríem emmarcar el discurs postmodern en l'acció estratègica. Aquest tipus d'acció està orientada a l'èxit i l'actor elegeix i calcula mitjans i fins, des del punt de vista de maximització d'utilitat o d'expectatives d'utilitat.

Hi ha estratègies com per exemple la que formula Derrida quan utilitza el concepte de *différance*. Basant-nos en aquestes afirmacions, intentem veure com, als plantejaments filosòfics postmoderns hi ha acció estratègica, l'objectiu de la qual és anul·lar les possibilitats de transformació social. Aquesta és definida com a tal en el següent paràgraf:

*L'estratègia de la différence posa en qüestió les figures de la presència i de la consciència, i estableix un relativisme ètic i cognitiu que dissol la*

---

<sup>20</sup> Teoria de l'Acció Comunicativa

*possibilitat d'una ètica universal com la que pot fonamentar una declaració dels drets de la persona construïda en base al diàleg entre totes les cultures (Flecha, Godàs, Sordé 1998:147).*

Habermas qualifica de *contextos d'acció estratègica més o menys conscient* (1993:342) el model de processos d'avassallament, de confrontacions mediades pel cos, defensat per Foucault (1978) del qual Habermas (1993/1985) diu que en resta exclosa tota possibilitat d'acció a través de valors, normes i processos d'entesa.

El tipus de reflexió postmoderna es pot qualificar d'estratègica perquè en realitat cobreix una clara funció orientada a mantenir les relacions de poder, en el sentit de destruir les possibilitats de canvi que ofereixen els programes d'acció favorable a la racionalització de la democràcia, introduint-se així en el pensament de l'esquerra (Godàs, Flecha, Sordé, 1998).

Un exemple el trobem en la nova immigració, que a Europa s'està convertint en un dels col·lectius amb més dificultats de reconeixement legal, social, laboral i cultural. En concret, a l'estat espanyol hi ha dues postures a prendre davant del fet migratori: una postura estratègica que es basa en l'estigmatització de l'immigrant, considerant-lo només com a treballador útil en el nostre mercat formal de treball, aquí i ara; i una altra postura que té per objectiu l'existència i l'enfortiment dels interessos compartits reals, és a dir tenint en compte totes les parts implicades en el fet de la immigració (De Lucas 2002).

Des d'aquesta tesi opinem que els moviments socials transformadors són la forma de participació que permet superar les estratègies basades en aparells de partit que relativitzen les possibilitats de canvi en un món on cal, segons diu Castells (1994) una constant redefinició del jo. Un exemple de la diferència entre una organització basada en un fort aparell burocràtic i una organització oberta i flexible pròpia d'un moviment social pot ser el sindicat de classe front a un moviment de tipus ecologista. Una de les diferències essencials entre aquests dos tipus d'organitzacions és que, en la primera es contempen les necessitats dels treballadors, organitzats, en segons quins sindicats per branques de la producció. És una reivindicació molt sectorial que pot incórrer

en estratègies corporativistes degut a què mira pels interessos d'un sector de la classe treballadora.

En canvi, un moviment social de tipus ecologista, si és progressista i transformador, contemplarà els interessos globals de la gent, es parcialitzarà per sectors de producció i per tant, les seves dinàmiques, lluny de ser corporatives seran solidàries, sobretot si les anàlisis en què basa la seva acció són socioambientals i contempen també els aspectes econòmics de la problemàtica ambiental.

Per tot això, cap a finals de la dècada dels vuitanta, neix la teoria de l'acció comunicativa, dins d'aquesta teoria hi ha una crítica als plantejaments estructuralistes i postestructuralistes. Habermas (1993/1985), a la seva obra *El discurso filosófico de la modernidad* també fa una profunda anàlisi crítica del postmodernisme.

### **1.1.3 La crisi de la legitimitat en el postmodernisme de J. F. Lyotard**

Les teories de J.F. Lyotard (1979) amb les que s'inicia el pensament anomenat postmodern, fan possible argumentar l'afirmació que res no pot saber-se amb certesa. Afirmar que els preexistents fonaments de l'epistemologia han demostrat que no són indefectibles. Neix amb el postmodernisme de Lyotard, una definició de la història que la presenta com a disciplina desproveïda de teleologia i amb ella es fa possible invalidar la defensa de tot tipus de progrés. D'aquesta manera Lyotard desmunta la concepció de la modernitat tradicional segons la qual la història es també un procés d'anàlisi i de racionalització dels esdeveniments humans. Contràriament a la concepció racional, el postmodernisme afirma que, com que res no pot saber-se amb certesa això, el coneixement sistemàtic de l'acció humana o les tendències desenvolupament social esdevenen un fet impossible.

De la mateixa manera que en el pensament racional tradicional defensa la idea d'uns valors universals, des del postmodernisme es lluita contra qualsevol criteri d'universalitat. Per fonamentar aquesta negació de la universalitat s'argumenta que aquesta s'hauria de definir mitjançant la coerció i/o la disciplina general dels individus.

**Les filosofies postmodernes de J.F. Lyotard fomenten l'acriticisme,** basant-se en l'afirmació que la força de la persuasió és l'element clau de l'assentiment. Segons això la força de la persuasió genera percepcions de realitat ineludibles. Pel que fa a l'existència de la veritat i a la possibilitat de coneixement de la realitat està sempre presidida pel relativisme, i com a conseqüència, es fa impossible la distinció epistemològica entre veritat i mentida.

Les teories de Lyotard promouen la idea que la realitat constitueix un fenomen bàsicament discursiu, un producte de variats codis: convencions, jocs de llenguatge, sistemes significants que proporcionen l'únic mitjà de la interpretació de l'experiència des d'una perspectiva sociocultural determinada.

En el postmodernisme el llenguatge ja no es defineix com un codi comú que permet fer definicions amb valor universal, emetre enunciats amb pretensions de veritat sinó que es nega la possibilitat d'accedir a la veritat, i amb ella a la ciència, als assumptes referents a la història o a les ciències socials a no ser que s'hi accedeixi a través de les representacions discursives. D'aquesta manera **es redueix la interpretació de la realitat a un pur exercici de jocs de llenguatge.** Els éssers humans quedem atrapats en aquest entramat de codis, textos narratius i representacions discursives **sense cap possibilitat de demostrar les evidències.**

Basant-se amb arguments com el de la pretesa coerció, els pressupòsits postmoderns neguen la possibilitat d'entesa. Consideren que el diàleg és una imposició, sense adonar-se que sense la possibilitat arribar a entendre'ns el que s'imposaria només seria **el principi de relativitat** segons el qual **qualsevol criteri s'ha d'acceptar com a vàlid.** J. F. Lyotard defensa que només es pot debatre des de l'adopció d'una perspectiva pluralista (atomitzada) en la qual cada part respecta les diferències del punt de vista de l'altra, però **fins a l'extrem d'arribar a suspendre la seva pròpia pretensió de veritat.** Per tant, Lyotard considera que darrera el consens s'hi amaga la voluntat de dominar i la seva derivació totalitària (Flecha, Godàs, Sordé, 1998). D'aquesta manera es fa impossible la creació d'espais de diàleg on esdevingui possible establir una discussió basada en arguments.

Sense espais comuns de diàleg no es pot construir el coneixement dels fets ni establir uns valors consensuats, així com tampoc esdevindrà possible posar-se d'acord sobre els fets passats i el seu valor per als membres d'una comunitat determinada. El món de la vida de les persones, fet de tradicions i de creences perd tot el seu doble sentit: el d'un passat comú compartit i el d'un present amb característiques susceptibles d'universalització.

D'aquesta manera es nega també la possessió d'un **saber de fons compartit**, nascut a rel de les capacitats adquirides pels individus i les comunitats, a través de l'experiència viscuda:

*No se podría negar toda fuerza de persuasión a la idea que el control y la dominación del contexto valen por sí mismos más que su ausencia (Lyotard 1998:111-112).*

Per tot això, el postmodernisme suposa la negació de la possibilitat d'arribar a posar-nos d'acord. Els valors d'una comunitat determinada no tenen validesa en el discurs postmodern ja que només compten aquells elements que dominen la discussió de forma aïllada i independentment de si aquests elements tenen pretensions de rectitud moral en el context social on es desenvolupen. Com que les teories postmodernes destrueixen la idea que el subjecte té un marge d'elecció en matèria d'ètica i de consciència, les pretensions de rectitud moral, ni existeixen, ni podran existir mai. D'aquesta manera també les qüestions d'ètica se situen fora dels espais de diàleg, invalidant tota possibilitat de debat basat en arguments.

Segons la racionalitat comunicativa, els nostres conceptes del que és veritable i fals no necessàriament han de ser únicament un assumpte de valors compartits en l'àmbit de les creences sinó que, molt al contrari, haurien de donar lloc a un examen crític d'arguments enfrontats i a l'esforç per a escollir entre ells.

Tant Nietzsche com Heidegger neguen la importància i la possibilitat de l'acció política fonamentada en consideracions racionals: qualsevol forma de racionalisme representa una fal·làcia derivada d'una anàlisi incorrecta del caràcter humà, ja que els orígens de l'actuació humana es troben en zones desconegudes pel coneixement. Les aspiracions polítiques totalitàries responen

a plantejaments des de la voluntat de destruir el llegat de la racionalitat. Actuen de manera planificada amb un ús paradoxal de la raó, contra el racionalisme que requereix la política centrada en l'exercici de la democràcia. Ens trobem de nou davant d'una paradoxa, les teories neonietzschianes neguen la capacitat d'usar la raó en l'exercici de la democràcia, fent un ús inadequat de la pròpia raó.

Vegem-ho com ho formula el discurs postmodern:

*La narración deja de ser un lapsus de la legitimación* (Lyotard 1998:60).

Si en la modernitat, l'ésser humà, ha recorregut als relats per legitimar o criticar els seus sabers i els seus actes, Lyotard afirma que l'home postmodern ja no creu en ells. Segons aquest teòric, el saber postmodern no només és instrument dels poders, és també la plasmació de la manca de legitimitat.

*No sólo la legitimación no tiene siempre el mismo sentido, sino que el propio relato aparece ya como insuficiente para dar una visión completa* (Lyotard 1998:61).

Dins aquesta òptica relativista planteja la impossibilitat de defensar valors universals, ja que el mitjà per posar-nos d'acord, l'entesa, es considerat un valor passat de moda i gens fiable.

*El consenso se ha convertido en un valor anticuado y sospechoso* (Lyotard 1998:118).

Tot el poder de definir els valors queda en mans dels "decididors" els quals ofereixen als homes i les dones d'avui, segons Lyotard, la perspectiva de l'increment del poder i la convicció que el saber, convertit en mercaderia informacional és, tan sols, una font de guanys materials i una forma de decidir i controlar.

## **1.2 La intersubjectivitat, el nou paradigma per a la transformació social i personal**

Habermas (1993/1985) considera el postmodernisme com la tendència a confondre les pretensions de veritat, rectitud i veracitat. D'aquesta manera, el discurs postmodern, barreja tres tipus de discursos: el cognitiu, l'ètic i l'estètic,

relativitzant la possibilitat d'establir acords i arribar a una entesa. Aquestes confusions constitueixen la base a partir de la qual sorgeix una forta ideologia estètica. Sota el predomini del discurs estètic, es priva al pensament de la seva força crítica, anul·lant la capacitat de reflexió dels subjectes, negant la capacitat de l'agència humana per actuar sobre la pròpia realitat i impossibilitant el discurs filosòfic, el qual queda reduït a un altre tipus d'escriptura. La fi de la història, preconitzada per les teories neoliberals, que estan tan de moda últimament, significa que la història queda reduïda a una altra classe de narrativa i que l'ètica i la política no són res més que discursos optatius basats en accions de tipus estratègic; jocs de llenguatge, basats en accions regulades per normes o estratègies retòriques, basades en accions dramàtiques.

Aquest predomini del discurs estètic en la política, per sobre del discurs racional i ètic, retorna el món social a l'època prèvia a la Il·lustració, fomentant una mera submissió al mite i, per tant, el seu allunyament del terreny de la veritat i la falsedat. Això significa que, al discurs postmodern hi ha una reorientació estètica de la política segons veiem en aquest paràgraf:

*Representa el seu sotmetiment al mite i, per tant, el seu allunyament del terreny de la veritat i la falsedat, en tant que punts de partida sobre els quals és possible edificar, a través de la dinàmica dels moviments socials, alternatives socioeconòmiques i polítiques solidàries partint de criteris democràtics i igualitaris (Flecha, Godàs i Sordé 1998:152).*

L'abast d'aquesta regressió cap a la premodernitat, és de dimensions alarmants degut a què les seves conseqüències anul·len els valors i les normes com a mitjans per a consensuar les accions en el món social, invalidant l'efecte del dret positiu i de la moral com a referents socials. Efectes d'això són, per exemple la negació de la validesa dels Drets Humans i la impossibilitat d'establir valors morals, no solament universals sinó tampoc locals i/o individuals.

Pel que fa a l'opinió pública, que al llarg de tot el segle XX s'ha anat configurant com un espai de debat imprescindible en tota societat democràtica,

sota la influència del predomini de l'estètica, perd en el postmodernisme tota la seva força crítica i transformadora. Aleshores els mitjans de comunicació de masses esdevenen només una forma de "vendre" una interpretació concreta de la realitat, exempta de qualsevol mena d'intersubjectivitat, l'efecte de la qual és la d'ignorar i dissoldre qualsevol intent de debat reflexiu entorn del món social i de la capacitat d'emancipació dels individus.

Això pressuposava la necessitat d'un nou plantejament que permetés situar l'acció humana en unes teories que contemplessin les possibilitats d'arribar a una entesa. Aquesta entesa es fa possible a través d'una nova concepció del diàleg: el diàleg intersubjectiu. Per definir-lo ens referim a la noció d'*intersubjectivitat* tal com ve donada en la teoria de l'acció comunicativa de J. Habermas i que es defineix com la capacitat dels subjectes de posar en comú mitjançant el llenguatge la pròpia subjectivitat. Segons afirma Habermas (1987/1981) tots els subjectes són capaços de llenguatge i acció.

### **1.2.1 Les pretensions de validesa i la pràctica deliberativa de la democràcia.**

*El dinero y el poder tienen que poder quedar anclados como medios en el mundo de la vida, es decir, tienen que poder quedar institucionalizados por vía de derecho positivo* (Habermas 1987b: 543).

El model de democràcia que proposa Habermas (1999/1996) es basa en les condicions comunicatives sota les quals el procés polític pot produir resultats racionals perquè es desenvolupa en tota la seva extensió d'un mode deliberatiu. Als recursos diner i poder administratiu, Habermas afegeix el poder d'integració social que posseeix la solidaritat. En aquest model de democràcia proposat per Habermas, el poder de la solidaritat hauria de desplegar-se al llarg dels variats espais públics autònoms i dels procediments institucionalitzats de formació democràtica de l'opinió i de la voluntat comunes, propis de l'estat de dret. A més, el poder de la solidaritat, hauria de poder afirmar-se enfront als altres dos poders: el diner i el poder administratiu (Habermas 1999/1996). Al llarg d'aquesta tesi pretenem constatar, a la pràctica, el poder integrador de la solidaritat, en concret, en la gestió de l'educació de persones adultes.



Mitjançant el consens, les persones poden participar en la coordinació de l'acció en el món social en igualtat de condicions, almenys això es desprèn de la definició de democràcia que Habermas (1999/1996) apunta en el que ell anomena *política deliberativa*, que iguala les persones per sobre de la seva edat, gènere, procedència socio-econòmica i/o nivell d'estudis. Per això, Habermas proposa una formació de la voluntat política que s'orienti a l'entesa i al consens assolit comunicativament.

Només des d'aquest paradigma es pot bastir una alternativa al debat postmodern, que és essencialment nihilista quan gira entorn del qüestionament de l'existència de la realitat o quan fa referència a la multiplicitat caòtica de realitats. El relativisme porta a dubtar sistemàticament de qualsevol realitat, i aquesta actitud condueix al nihilisme. D'aquesta manera es desfà tota possibilitat d'entendre l'acció política emancipadora des de la construcció d'un projecte compartit. Sense l'alternativa democràtica i participativa, ens trobaríem al davant d'un model de societat atomitzada, de tall neonietzschian, on no solament seria impossible somiar en qualsevol transformació sinó que tampoc seria possible establir ni un debat polític, ni, pensant en termes de poder, establir una lluita política. Dit amb paraules populars: sempre s'imposaria la llei del més fort.

Les confrontacions polítiques es dissolen en aquesta atomització social de forma que esdevé impossible articular un discurs polític coherent. Sense discurs no hi pot haver acció política emancipadora, per la qual cosa la política perd tot el seu sentit republicà<sup>21</sup>.

En l'acció comunicativa, Habermas estableix una clara diferència entre els modes de creença per consensos falsos respecte dels autèntics; els creats mitjançant pressions manipuladores, per distorsions dels mitjans de comunicació de masses, per la gestió política de l'opinió pública o sobre la base de prejudicis i afirma que no poden equiparar-se a aquell tipus de

---

<sup>21</sup> La concepció republicana de la democràcia Habermas la contraposa a la concepció liberal i diu d'ella a *La inclusión del otro* (1999:231): *De acuerdo con la concepción "republicana", la política no se agotaría en dicha función de mediación, sino que representaría más bien un factor constitutivo del proceso de socialización en su conjunto.*

consens al qual s'arriba a través del desenvolupament d'un diàleg que cerca la veritat sense coacció (Habermas 1987/1981).

J. Habermas (1999/1996) es pregunta *¿Qué significa “política deliberativa”?* i podem llegir això:

*El tercer modelo de democracia que yo quisiera proponer se apoya precisamente en las condiciones comunicativas bajo las cuales el proceso político tiene para sí la presunción de producir resultados racionales porque se lleva a cabo en toda su extensión de un modo deliberativo* (Habermas 1999: 239).

La democràcia deliberativa (Elster 2001) que des d'aquesta tesi oposem al relativisme postmodern, configura una realitat que interactua mitjançant l'ús del consens. Com a conclusió podem afirmar que no podem acceptar les tesis relativistes que ja hem evidenciat com a falses, i que no n'hi ha prou amb això sinó que cal fer front a les “crítiques de la crítica” tant des dels sectors acadèmics i intel·lectuals com des dels moviments socials i, en concret des de l'educació de persones adultes. I cal fer-ho d'una forma radical perquè: **el relativisme proporciona una justificació teòrica per a la no acció**, que no constituiria una postura neutral.

Com defensava Paulo Freire, no és possible el discurs neutral. Lluny d'això, la no acció suposa la renúncia a l'ús del coneixement i la llibertat de consciència, la mort del subjecte i la renúncia a qualsevol forma emancipadora de les capes excloses de la societat.

Basats en les filosofies que defensen la dissolució del subjecte creixen els defensors de la fi de les ideologies i, amb això, es facilita l'increment de la ideologia i de les organitzacions feixistes. Des del postmodernisme resulta impossible actuar com a dissolvent d'organitzacions i ideologies que assumeixen clarament la seva voluntat de domini sobre el conjunt de la població, la seva voluntat de poder en un sentit total. Seguint Habermas (1998/1992), defensem que el concepte de paradigma és més ampli que el d'ideologia i, com ell, **situem la teoria de l'acció en el paradigma de l'entesa intersubjectiva** (Habermas 1993/1985).

### 1.2.2 L'acció comunicativa i el paper del llenguatge

El concepte d'*acció comunicativa* en Habermas es refereix a la interacció d'almenys dos subjectes capaços de llenguatge i d'acció que ja sigui amb mitjans verbals o extraverbals, estableixen una relació interpersonal. Els actors busquen entendre's sobre una situació per poder així coordinar de comú acord els seus plans d'acció i amb això les seves accions. El concepte central, el d'*interpretació*, es refereix primordialment a la negociació de definicions de la situació susceptibles de consens. En l'acció comunicativa, el llenguatge ocupa un lloc prominent.

En la teoria de l'acció comunicativa, Habermas descriu les tres funcions del llenguatge: a) *la funció d'entesa* b) *el paper de coordinar les activitats teleològiques<sup>22</sup> dels diversos subjectes d'acció* c) *el paper de medi on s'efectua la "socialització" d'aquests subjectes d'acció*. Sobre aquesta base podem especificar les funcions que l'acció orientada a l'entesa compleix en la reproducció del món de la vida<sup>23</sup>. Des de la perspectiva interna del món de la vida, la societat es presenta com una xarxa de cooperacions mediate comunicativament.

Així, s'amplia i es completa la definició de funcions del llenguatge feta per Mead (1990/1934) que considerarà la comunicació lingüística gairebé exclusivament sota dos aspectes: la *integració social* i la *socialització dels subjectes capaços d'acció*, passant per alt la *funció d'entesa* i l'*estructura interna* del llenguatge.

Donada la importància del llenguatge en l'acció comunicativa, passem a analitzar de quina forma *els actes de parla* van configurant el diàleg i quines condicions han de complir els esmentats actes de parla per tal de portar a terme un diàleg amb possibilitats d'arribar a una entesa.

---

<sup>22</sup> Accions teleològiques són les accions encaminades a unes finalitats.

<sup>23</sup> Segons Habermas (1987/1981) característiques del món de la vida dels actors són: la revaloració d'allò que és local, del què és particular, dels grups basats en interaccions simples, de les formes de tracte i relació descentralitzades i dels espais d'opinió pública desdiferenciats.

A la teoria dels actes de parla J. Searle (1994/1969), defineix la unitat mínima de comunicació lingüística com **l'acte de parla**, ja que parlar és sempre realitzar un acte de parla, d'una o altra mena.

Segons Searle, el llenguatge està constituït per dues classes d'actes: actes *il·locucionaris* i actes *perlocucionaris*. En els actes *il·locucionaris* la intenció del parlant és la comunicació i, amb ella, els parlants creen situacions comunicatives orientades a l'entesa; en canvi, els actes *perlocucionaris* cerquen altres objectius i poden crear distorsions en la comunicació segons els interessos dels parlants. Tal com assenyala Habermas, per tal que el diàleg sigui vàlid s'ha de fonamentar en pretensions de validesa en front a les pretensions de poder. El que Austin (1971/1955) anomena efectes perlocucionaris sorgeix quan els actes il·locucionaris desenvolupen un paper en el plexe de l'acció teleològica. Aquests efectes es produeixen sempre que el parlant actuï orientant-se a l'èxit i al mateix temps vinculi els actes de parla a intencions i els instrumentalitzi per a propòsits que només guardin una relació contingent amb el significat d'allò dit. Una manifestació característica dels efectes del llenguatge quan es basa en actes perlocucionaris, és la manipulació ja que, segons Habermas (1987/1981), els fins perlocucionaris només pot aconseguir-los el parlant quan aconsegueix ocultar al seu interlocutor que està actuant estratègicament.

A continuació exposem els **quatre criteris** que Habermas defineix com a constituents **de demarcació entre els actes il·locucionaris i els perlocucionaris**.

- a) Als actes *perlocucionaris* **l'objectiu no es desprèn del contingut manifest de l'acte de parlar**. Aquest fi només pot determinar-se descobrint la intenció de l'agent. Això succeeix quan l'agent amaga les seves pretensions reals, demostrant així que no són pretensions de validesa, sinó de poder.
- b) Als actes *perlocucionaris*, **l'oient que entén una exigència dirigida a ell no pot saber què és allò que, a més a més, pretén el parlat quan l'emet**. Com a molt, el destinatari podria inferir els fins perlocucionaris del parlant a partir del context. Aquest fet es dona quan l'oient, actuant amb

pretensions de validesa, no s'adona del sentit ocult de contingut que manifesta el parlant. És a dir, l'oient no percep les estratègies que hi ha en el rerafons dels actes de parla perlocucionaris.

- c) Molt altrament, als *actes il·locucionaris* **l'objectiu deriva del propi significat d'allò que s'ha dit**. Tant en l'oient com en el parlant, l'objectiu dels actes de parla es deriva del significat del contingut del mateix. Tots dos hi participen amb pretensions de validesa. Són els actes que permeten arribar a un diàleg intersubjectiu, la fi del qual és l'entesa.
- d) Als **actes il·locucionaris, la seva intenció comunicativa s'esgota en el fet que l'oient arribi a entendre el contingut manifest de l'acte de parla**<sup>24</sup>. Els actes de parla il·locucionaris realitzen el seu objectiu en el moment en què l'oient arriba a la comprensió del significat contingut dins l'acte de parla, degut a què, aquest, està orientat a l'entesa intersubjectiva.

És per això que les pretensions de validesa venen reflectides en els actes il·locucionaris del llenguatge, de forma que l'única intenció del parlant sigui l'entesa. Els actes il·locucionaris no tenen una funció estratègica ni amaguen les intencions del parlant. *Una gestió democràtica de l'educació de persones adultes, tendeix, per tant, a fonamentar-se en els actes de parla il·locucionaris.*

Segons el mateix Habermas, per a la formació de conceptes s'ha de partir de la comprensió que de si mateixes tenen les societats que s'estudien, ja que la teoria no és quelcom extern al seu context sinó que s'assumeix en termes reflexius. Des de la teoria de l'acció comunicativa pot explicar-se així: és la pròpia evolució social la que ha de generar els problemes que objectivament obrin als contemporanis un accés privilegiat a les estructures generals del seu *món de la vida*.

Pel que fa al món de la vida de les persones en la societat actual, cal admetre que s'està produint una nova demanda en base a la necessitat de desenvolupar les capacitats i habilitats que requereix la nova societat en què

---

<sup>24</sup> Aquests quatre criteris han estat definits per Habermas (1987:372-378) i han estat sintetitzats i traduïts al català per l'autora d'aquesta tesi.

ens trobem: la societat de la informació. Aquesta nova dimensió de l'aprenentatge ha estat posada de manifest en les recents investigacions realitzades des de CREA (1995-1998) juntament amb diverses universitats espanyoles<sup>25</sup> amb les que s'han investigat les manifestacions de la intel·ligència cultural (Flecha 1997). Aquesta dimensió de l'aprenentatge no suposa un procés diferent a l'acadèmic o al merament instrumental. Molt al contrari, la dimensió instrumental dels aprenentatges es pot considerar un subconjunt dels aprenentatges comunicatius, basats en el diàleg entre iguals i que desenvolupa les habilitats comunicatives. Aquests aprenentatges es basen en els efectes il·locucionaris del llenguatge i posen en relació el sistema educatiu amb el món de la vida de les persones adultes mitjançant el diàleg.

Per mitjà de la intel·ligència cultural les persones desenvolupen processos de diàleg a través de la interacció utilitzant mitjans verbals i no verbals. D'aquesta manera arriben a l'entesa en els àmbits cognitiu, ètic, estètic i afectiu:

*La inteligencia cultural presupone una interacción donde diferentes personas entablan una relación con medios verbales y no verbales (acción comunicativa). Así llegan a entendimientos en los ámbitos cognitivo, ético, estético y afectivo (Flecha 1997:21).*

Emmarcant aquesta reflexió en el context que articula aquesta tesi podem anticipar que la coordinació de l'acció necessària per a organitzar i gestionar aquest projecte d'EDA comunicatiu, es desenvoluparà més fàcilment mitjançant l'ús de la intel·ligència cultural i les habilitats comunicatives.

Cal afegir que la cultura dominant, a través de mecanismes que han fomentat la distinció, tal com explica P. Bourdieu (1988/1968) a *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, ha relegat, en el millor dels casos a un segon pla i, sovint, han produït l'exclusió, d'aquestes habilitats comunicatives en les persones procedents de les capes populars, ja que els sabers de les persones sense titulació acadèmica, adquirits al llarg de la vida, en la majoria dels casos,

---

<sup>25</sup> *Investigación sobre Habilidades Comunicativas y Desarrollo Social*. CREA 1995-1998. DGICYT. Dirección General de Investigación Científica y Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia..

no han estat reconeguts ni acreditats per la societat. Però són precisament aquestes capacitats no prioritzades socialment, les que forneixen la identitat de la majoria de la població arreu del món. Per exemple, en els treballs de recerca desenvolupats des del Centre d'Estudis Gitanos del CREA a la Universitat de Barcelona, s'estan investigant les habilitats i competències que la comunitat gitana ha desenvolupat al llarg de la seva història i com aquestes s'adiuen a les necessitats de la societat de la informació. Així s'està demostrant en el treball de recerca Workaló<sup>26</sup>.

Segons les anàlisis de Manuel Castells sobre la societat de la informació a *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información* (Borja, Castells 1997), el món actual es mou entre dos pols: el global i el local. Però les anàlisis de Habermas permeten fer-ne una distinció més acurada; Habermas distingeix entre els dos móns: *sistema* i *món de la vida*. El món interconnectat globalment suposa un sistema de producció i distribució de les mercaderies que interrelaciona d'una manera molt estreta les tres esferes: social, política i econòmica:

*La información y el conocimiento están profundamente insertos en la cultura de las sociedades* (Castells 1994:25).

*Los procesos de producción y consumo, y más allá de éstos las esferas de la vida económica y social, están cada vez más entrelazadas* (Castells1994:26).

És en aquest sistema on es troben immerses les persones adultes que participen en l'EDA. Però també porten en elles mateixes, segons afirma el mateix Habermas (1987/1981), signes que identifiquen les tradicions, característiques que els fan sentir com a pertanyents a un determinat grup:

---

<sup>26</sup> CREA 2000-2004. *WORKALÓ. The creation of new occupational patterns for cultural minorities. The Gypsy case*. Proyecto RTD. V Programa Marco. DGXII. European Comission. Barcelona: Crea.

grups de veïnatge, grups ètnics i/o culturals, grups d'edat o d'altres adscripcions.

La capacitat que tenen les persones adultes d'autointerpretar les seves vides posa de manifest un *saber de fons compartit* (Habermas 1987a:433). Segons el mateix Habermas (1994/1984), en l'acció comunicativa, els processos d'entesa serveixen a la tradició i a la renovació cultural; quan es donen a través de la coordinació de l'acció, fomenten l'acció social i la solidaritat; quan serveixen per al desenvolupament d'identitats culturals, produeixen socialització. De tot aquest saber de fons compartit ningú, a priori, en pot disposar a voluntat, però quan una raó objectiva ens posa en la precisió d'entendre'ns sobre una situació que s'ha tornat problemàtica, es va transformant en saber explícit pam a pam.

Hem situat l'acció comunicativa en un context definit pel concepte de saber de fons compartit. En aquest context el llenguatge hi té un paper primordial. Hem fet referència als actes de parla, distingint dos tipus d'actes de parla. Només els actes de parla als que el parlant vincula una pretensió de validesa susceptible de crítica tenen, per dir-ho així, la seva pròpia força, això és, degut a la base de validesa d'una comunicació lingüística tendint a l'entesa, la capacitat de moure l'oient a l'acceptació de l'oferta que un acte de parla entranya, podent així resultar eficaços com a mecanisme de coordinació de les accions.

Per tal d'explicar les diferències entre les funcions del llenguatge i el tipus d'acció a què responen cal veure els següents quadres:



**Quadre nº 1: Tipus d'acció teleològica i estratègica segons la TAC (Teoria de l'acció comunicativa) de Habermas**

Tipus d'acció	Característiques	Concepte central i autors
Teleològica	L'actor realitza un fi i fa que es produeixi l'estat de coses desitjat, escollint en una situació donada els mitjans més congruents i aplicant-los de manera adequada.	<p>El concepte central és el d'una decisió entre alternatives d'acció, adreçada a la realització d'un propòsit, dirigida per màximes i basada en una interpretació de la situació.</p> <p>La van usar els fundadors de l'economia política neoclàssica per desenvolupar una teoria de la decisió econòmica.</p>
Estratègica	En el càlcul que l'agent fa del seu èxit intervé l'expectativa de decisions d'almenys un altre agent que també actua amb vistes a la realització dels seus propis propòsits.	<p>Sovint és interpretat en termes utilitaristes; aleshores se suposa que l'actor elegeix i calcula mitjans i fins des del punt de vista de maximització d'utilitat o d'expectatives d'utilitat.</p> <p>Aquest model d'acció és el que rau en els plantejaments que, en termes de teoria de la decisió i teoria dels jocs, es fan a economia, sociologia i psicologia social (Neuman i Morgenstern 1980: <i>Teoria dels jocs estratègics</i>).</p>

**Quadre nº 2: Tipus d'acció regulada per normes segons la TAC (Teoria de l'acció comunicativa) de Habermas**

Tipus d'acció	Característiques	Concepte central i autors
Regulada per normes	Els membres d'un grup social orienten la seva acció per valors comuns. Les normes expressen un acord existent en un grup social. Tots els membres d'un grup per als que regeix una determinada norma, tenen dret a esperar, els uns dels altres, que en determinades situacions s'executin o ometin, respectivament, les accions obligatòries o prohibides.	El concepte central d'observança d'una norma significa l'acompliment d'una expectativa generalitzada de comportament. L'expectativa de comportament no té sentit cognitiu d'expectativa d'un succés pronosticable, sinó el sentit normatiu, segons el qual, els integrants del grup tenen dret a esperar un determinat comportament. Aquest model normatiu d'acció és el que rau en la teoria del rol social. Durkheim (1967) i Parsons (1968/1949) ( <i>desenvolupament de la teoria sociològica</i> ).

**Quadre nº 3: Tipus d'acció dramàtica segons la TAC (Teoria de l'acció comunicativa) de Habermas**

Tipus d'acció	Característiques	Concepte central i autors
Dramàtica	<p>Fa referència als participants que, en una interacció constitueixen, els uns respecte als altres, un públic davant del qual es posen a si mateixos en escena. L'autor suscita en el seu públic una determinada imatge, una determinada impressió de si mateix, en desvetllar més o menys a propòsit, la seva pròpia subjectivitat. Tot agent pot controlar l'accés dels altres a l'esfera dels propis sentiments.</p>	<p>El concepte central és el d'autoescenificació que significa no un comportament expressiu espontani, sinó una estilització de l'expressió de les pròpies vivències, fetes amb vistes als espectadors.</p> <p><i>Aquest model dramàtic d'acció serveix principalment a les descripcions d'una orientació fenomenològica de l'acció.</i></p> <p>Però fins el moment no ha fructificat en un plantejament suficientment generalitzador des d'un punt de vista teòric (Goffman 1971).</p>

**Quadre nº 4: Tipus d'acció comunicativa segons la TAC (Teoria de l'acció comunicativa) de Habermas**

Tipus d'acció	Característiques	Concepte central i autors
Comunicativa	<p>El concepte d'acció comunicativa es refereix a la interacció d'almenys dos subjectes capaços de llenguatge i acció que (ja sigui per mitjans verbals o extraverbals) estableixen una relació personal.</p> <p>Els actors cerquen entendre's sobre una situació d'acció per poder així coordinar de comú acord els seus plans d'acció i amb això les seves accions.</p>	<p>Hi ha dos conceptes centrals:</p> <p>a) El d'<i>interpretació</i>, el qual es refereix primordialment a la negociació de definicions de la situació susceptibles de consens.</p> <p>b) El de <i>reconeixement intersubjectiu de les pretensions de validesa</i>, que és la condició necessària per arribar a l'entesa.</p> <p>En aquest model d'acció, el llenguatge ocupa un lloc prominent. Els principals referents teòrics són: Mead (1990/1934), Garfinkel (1967) i Habermas (1987/1981).</p>

Quan les persones no poden construir les seves interpretacions de la realitat social mitjançant el consens, s'autoperceben incapaces de discernir mitjançant la raó, entre la ficció de la realitat o la falsedat de la veritat.

Aleshores s'autodefineixen com a incapaces de posseir cap coneixement més enllà de les informacions mediatitzades pel poder polític, els grups econòmics i els grans mitjans de comunicació de masses. Degut al relativisme postmodern, segons el qual, a través de la reflexió no resulta possible separar la ficció d'altres classes de discursos, com ara l'històric o el documental, **ens trobem davant la mort de l'argument demostratiu** sobre els esdeveniments o fets i la negació d'aquesta capacitat reflexiva té com a conseqüència la negació del subjecte. Les filosofies de la postmodernitat pressuposen per tant, la mort del subjecte, en tant en quant, la demostració dels esdeveniments i els fets és negada també.

Contràries a aquestes postures, trobem aportacions que afirmen que els individus, com a usuaris del llenguatge, posseeixen la competència de capacitat de comprensió racional-interpretativa, i segons N. Chomsky (1989 /1988), això permet defensar les pretensions de veritat pròpies l'exercici de la crítica, contra aquelles teories filosòfiques de la postmodernitat, les quals considerarien aquestes pretensions com un producte de creences culturals basades en tradicions o com a resultants de valors ideològics sotmesos les convencions dominants d'un determinat ordre social (Norris 1997).

### **1.2.3 La racionalització de la modernitat: la racionalitat comunicativa**

Els ideals universals de veritat, llibertat, igualtat, justícia i racionalitat encunyats arran de la Il·lustració, perden la seva vigència sota l'òptica de les filosofies de la postmodernitat abans exposades. Això no obstant, els sociòlegs que defensen l'acció humana com A. Giddens afirmen que no ens hem dirigit més enllà de la modernitat sinó que ens trobem immersos en la seva radicalització.

Les característiques d'aquesta nova època resideixen en: la dissolució de l'evolucionisme, la desaparició de la teleologia històrica, l'extensió de la reflexivitat,

l'inici del qüestionament de la privilegiada posició d'occident en el camp de la producció de valors i en la seva hegemonia política, econòmica i militar en l'àmbit internacional (Giddens 1993/1990). Aquesta radicalització de la modernitat que defensa Giddens es basa en les teories de *l'estructuració* i de *la modernitat*, les quals afirmen que les persones són capaces d'interpretar el sentit de les seves pròpies accions.

En la investigació sobre *Participació i no Participació en la Formació de Persones Adultes a Catalunya* (CREA 1994-97), s'han definit categories d'anàlisi de la realitat anomenades: *interpretacions espontànies* i *interpretacions reflexives*. En aquests conceptes s'inclouen totes aquelles interpretacions que les persones són capaces de formular sobre la seva pròpia realitat, distingint quan ho fan basant-se en primeres impressions, tipificacions o apreciacions espontànies o quan ho fan a través d'una reflexivitat sobre la pròpia realitat. I és que el discurs filosòfic relativista, sembla ignorar que les persones interpreten la seva realitat mitjançant interaccions comunicatives. Així es demostra la certesa de les teories de Giddens (1990) que no solament contempen la possibilitat de coneixement sistemàtic de l'acció humana, sinó que **reconeixen la capacitat transformadora dels actors**.

D'aquesta manera les pràctiques generen estructures mitjançant l'agència humana, al mateix temps que aquestes pràctiques es troben immerses en les esmentades estructures. A diferència dels plantejaments de Giddens, els pressupòsits postmoderns confonen conscientment i deliberada, allò que en les ciències socials pot semblar possible i amb trets de credibilitat, amb allò que realment és evident i demostrable. Pensem que hi ha una alternativa i coincidim amb J. Habermas (1988/1980) quan afirma:

*Creo que en vez de abandonar la modernidad y su proyecto como una causa perdida, deberíamos aprender de los errores de esos programas extravagantes que han tratado de negar la modernidad* (Habermas et al. 1988: 32).

Com alternativa, presentem la nostra argumentació, basada en un **nou paradigma comunicatiu**:

*el paradigma del entendimiento intersubjetivo (Habermas 1993:353).*

I defensem que, tant l'educació com la cultura i les entitats que les promouen poden contribuir a una millor existència de les persones i, amb aquest fet, poden produir una transformació social i cultural, és per això que, a la nostra tesi, hem volgut centrar els objectius en confirmar l'existència de les pretensions de validesa, imprescindibles per a poder establir un diàleg adreçat a l'entesa.

Des de l'òptica comunicativa i dialògica de la qual partim, l'acció i la interacció humanes són democràtiques quan parteixen d'un consens comunicativament assolit i no verticalment adscrit a posicions de poder. Aquest consens es forma a través de l'aportació al debat de totes les persones en igualtat de condicions. El mecanisme per posar-se d'acord és el diàleg intersubjectiu i igualitari. La condició més important per participar en aquest diàleg és fer-ho a través dels actes de parla il·locucionaris, que responen a les pretensions de validesa de les persones participants en la interacció comunicativa:

*El diálogo es igualitario cuando considera las diferentes aportaciones en función de la validez de sus argumentos, en lugar de valorarlas por las posiciones de poder de quienes las realizan (Flecha 1997:14).*

És precisament en els propis principis genealogistes foucaultians on s'afirma que el poder tendeix a perpetuar-se: en la mesura que això passés invalidaria qualsevol possibilitat de canvi. Vegem com ho analitza Habermas:

*Pero la concepción que Foucault tiene del poder no permite tal concepto de contrapoder enmarcado en una filosofía de la historia y provisto de una posición privilegiada en punto a su conocimiento (Habermas 1993:336).*

Per tant, i basant-nos en les anàlisis de les pròpies tesis foucaultianes, podem afirmar que la transformació no solament no apuntala el poder jeràrquicament

establert, sinó que el democratitza i precisament perquè aquesta transformació permeti lluitar contra les desigualtats socials, s'ha de basar en pretensions de validesa, minimitzant alhora les pertensions de poder.

A partir de la dècada dels setanta el model de creixement en les societats industrials va començar a canviar fins arribar a un nou model de producció. Un dels factors principals va ser la crisi del petroli quan els països de l'OPEP van decidir augmentar-ne el preu i controlar la producció.

D'ençà d'aquesta crisi i paral·lelament als avenços que s'anaven produint en les tecnologies de la informació i la comunicació, van sorgir nous modes de producció. Alguns teòrics de les ciències socials com Daniel Bell l'anomenaren societat postindustrial, ja que quedaven superats els models d'organització keynessià i postfordista de la producció industrial. Tanmateix però, altres teòrics com Alain Touraine s'atreviren a predir una autèntica revolució tecnològica. Ara, trenta anys després, l'economista i sociòleg Manuel Castells (1998/1997) així l'ha definit i també la qualifica societat de la informació.

Conforme s'ha anat imposant la societat de la informació el món s'ha fet més global. D'aquesta manera, en la meitat de la dècada dels vuitanta havíem caigut en una gran paradoxa: al mateix temps que s'anava incrementant la possibilitat de comunicació a nivell global s'anaven estenent teories que fragmentaven els discursos universals i els relativitzaven de tal forma que esdevenien impossibles.

Convivint en aquest context socioeconòmic, les noves teories filosòfiques de la postmodernitat que, com ja hem explicat, reprenen el discurs de Nietzsche, formulen una visió relativista que impossibilita qualsevol anàlisi racional de la realitat:

*Es al estructuralismo contemporáneo, a la etnología de Lévi-Strauss y al psicoanálisis de Lacan a los únicos que en ese momento Foucault considera capaces de pensar "el vacío del hombre desaparecido" (Habermas 1993:320).*



D'aquesta forma tots els teòrics del pensament s'han vist en la disjuntiva o de desafiar la modernitat tradicional, la qual s'originava en la Il·lustració i fonamentava el pensament del segle XX fins la dècada dels setanta, o de perdre el paradigma racional d'anàlisi de la realitat. El relativisme postmodern, que nega la possibilitat d'uns valors universals, impossibilita no ja qualsevol ideologia sinó qualsevol paradigma per analitzar la realitat i formular veritats universals.

Un dels teòrics de l'economia, A. Gorz (1986/1983) va pronosticar que la societat s'aniria fent cada cop més dual de forma que els que més tenien més obtindrien i els que romanien en les capes més desfavorides de la societat tindrien cada cop menys oportunitats per sortir de la seva precarietat.

Respecte a aquest fenomen de dualització social, Merton (1997/1973) va formular la teoria anomenada *efecte Mateu*, que diu que la societat dóna més a qui més té. Això es demostra en les persones que tenen accés a les titulacions universitàries, les quals poden accedir a millor oportunitats de formació al llarg de tota la vida, segons demostra l'estudi sobre *Participació i no Participació en educació de persones adultes* desenvolupat per CREA (1994-97).

Per tot això podem afirmar que a les nostres societats es mantenen les desigualtats socials i les situacions d'opressió i dominació. Això es veu agreujat per desigualtats globals de forma que els països anomenats del tercer món encara són molt lluny de poder aspirar a un desenvolupament paral·lel al dels països que ja estan connectats a la xarxa de l'economia i la producció globals.

Una de les formes de superar aquestes desigualtats és la participació política, la qual, tot i que és un fet absolutament imprescindible, no n'és l'única forma. En aquesta tesi considerem també els moviments socials transformadors com una manera d'organitzar la lluita contra les desigualtats socials i, al mateix temps, aconseguir noves cotes d'emancipació sobretot per als sectors més oprimits de la societat.

En aquest sentit s'orienta la teoria sociològica contemporània<sup>27</sup> i els treballs de recerca del CREA. Tant en la teoria com en la recerca esmentades, les línies més actuals s'adrecen a afavorir la lluita per la superació de les desigualtats.

### 1.3 L'educació al segle XXI des de la perspectiva transformadora i crítica

En les dues dècades finals del segle XX, mentre s'anava estenent un seguit de posicionaments filosòfics relativistes i postmoderns, que negaven no solament la capacitat transformadora dels subjectes sinó que també desestimaven tota possibilitat de diàleg, d'una forma paral·lela tenia lloc la posada en marxa de projectes transformadors d'educació de persones adultes.

Superada l'eufòria dels seixanta en què es considerava l'educació com un important factor de canvi social, els replantejaments de les persones que estaven preocupades per reprendre la capacitat de canvi de l'educació, s'esforçaven per combatre els discursos *reproduccionistes* defensats per teòrics com P. Bourdieu (Bourdieu, Passeron 1977), els quals analitzaven de manera pessimista el paper de l'educació a la societat, adjudicant-li únicament una funció de **reproducció de les desigualtats socials**.

Paral·lelament a aquestes teories, en sorgiren d'altres, anomenades *teories del dèficit*, segons les quals **les persones no aprenen per què no estan motivades**. Per exemple, el fracàs escolar dels nois i noies adolescents es fa recaure en la poca responsabilització de les famílies vers l'educació dels seus fills. S'etiqueta les famílies amb qualificatius exclusors com: desestructurades, desmotivades, desinteressades...

Segons l'esmentat *Estudi de Participació no Participació en la formació de persones adultes a Catalunya*, desenvolupat per CREA, les ofertes per a la formació de persones adultes s'adrecen majoritàriament a aquelles amb major grau de formació. Heus aquí una conseqüència que, a la pràctica, tenen les teories del dèficit.

---

<sup>27</sup> Flecha, R.; Gómez, J.; Puigvert, L. 2001. *Teoría sociològica contemporània*. Barcelona: Paidós

En aquesta tesi, en canvi, s'analitza una educació que parteix de **reconèixer les capacitats que totes persones posseeixen** i no pas de les seves mancances. Aquest és el posicionament de les teories comunicatives i crítiques que prenem com a referència. D'aquesta manera es fa possible la transformació de persones i col·lectius, trencant les barreres que, segons les teories deconstruccionistes, genealogistes i postmodernes seria inútil d'intentar superar.

Analitzada des del relativisme, l'educació de persones adultes no seria capaç de transformar les vides de les persones participants. En contraposició a aquesta, des de l'experiència es demostra que persones que han començat a estudiar de grans, han trobat un nou sentit a les seves vides.

Una participant que va començar a assistir al Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí ara fa vint anys, va descobrir a través de la Tertúlia Literària Dialògica a l'escriptor Federico García Lorca. Amb gran sorpresa va adonar-se que l'autor del *Romancero gitano*, que era l'obra que s'estava comentant a l'esmentada tertúlia quan ella hi va arribar, havia estat veí seu a la Huerta de San Vicente, a Granada on els seus pares hi tenien un "cortijo". S'havien vist molt sovint perquè les famílies eren amigues, ella era una noieta adolescent quan assistia, junt amb els seus germans, cosins i amics a les representacions de *La Barraca*. Més tard s'assabentà de la mort del poeta, sense tenir massa consciència de qui es tractava. En l'afusellament de Lorca va morir també un oncle d'aquesta persona, la qual va redescobrir Lorca sobretot gràcies a l'educació de persones adultes.

L'haver redescobert Lorca, després de la llarga nit del franquisme va suposar per a ella, un nou sentit a la seva vida. Al mateix temps que cobrava importància el seu món de la vida a través de la memòria col·lectiva i del diàleg que es creava a la tertúlia sobre l'obra de l'escriptor, ella anava augmentant el seus coneixements instrumentals (Flecha 1997). Aquest és l'aprenentatge dialògic, que confereix sentit als móns de les vides de les persones participants.

Un altre exemple el trobem en el cas d'una persona participant a neoelectors que, al cap d'uns anys va participar com a presidenta a l'associació *Heura* primer i, després a FACEPA, també com a presidenta. Aquesta persona, malgrat haver accedit a una titulació de graduat quan ja era adulta, posseeix unes habilitats comunicatives que li han permès ocupar aquests càrrecs, demostrant una gran competència social.

Tots aquests aprenentatges adquirits de forma comunicativa, són transformadors perquè possibiliten que les persones trenquin les barreres que els havien produït exclusió social. També es pot dir que són emancipadors perquè obren noves perspectives a les persones adultes, augmentant la seva autoestima i la seva autoconfiança. D'aquesta manera es troben en condicions d'enfrontar-se a la seva pròpia realitat d'una forma més avantatjosa.

Quan aquesta nova manera de veure la seva pròpia realitat es fa extensiva i ateny també les problemàtiques de les persones veïnes, de les més properes i les no tan properes, les accions es coordinen mitjançant l'exercici de la solidaritat. Aquesta vivència solidària és una de les experiències més intenses i motivadores que poden experimentar les persones quan participen en els projectes transformadors d'educació de persones adultes.

Moltes persones participants en l'educació de persones adultes han pogut accedir a la universitat i estudiar una carrera essent persones majors de vint-i-cinc anys. La seva solidaritat l'han expressada oferint al Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí, unes hores setmanals per a fer col·laboració voluntària al projecte educatiu on elles s'han educat i han trencat la barrera de l'elitisme cultural<sup>28</sup>, accedint a nivells acadèmics dels quals, en un principi, s'havien sentit exclosos i excloses.

És el cas d'una dona, la qual es va treure el graduat essent ja persona adulta i després va accedir a la Facultat de Psicologia. Un cop llicenciada, dona classes al

---

<sup>28</sup> El concepte *elitisme cultural* queda definit en el capítol segon d'aquesta tesi.

Centre de Persones Adultes La Verneda, treballant sobre temes de feminisme o de psicologia, entre d'altres. Aquestes classes les fa de forma voluntària, participant a més de les comissions de gestió del projecte (COME) i del Consell de Centre i l'Assemblea<sup>29</sup>. Participa activament en les Jornades de treball i reflexió, per tal d'anar actualitzant el projecte i tot això, que suposa unes quantes hores al cap del mes, ho fa de forma desinteressada, expressant així la solidaritat que ella va aprendre a desenvolupar en la seva època de participant.

I és que, a través dels projectes transformadors es constata com les teories filosòfiques de la postmodernitat són fal·làcies que només persegueixen el manteniment d'uns interessos de poder que no tenen en compte les veritables necessitats de les persones adultes. Ignoren també la força transformadora del diàleg i el valor de la interacció social en el procés educatiu. L'educació de persones adultes demostra la incoherència de les perspectives postmodernes que neguen l'existència de la realitat.

A la dinàmica postmoderna se li poden adjudicar dos pressupòsits falsos. D'una banda nega l'existència de la realitat. D'altra banda presenta una visió atomitzada de la realitat, com si fos un mirall trencat, on cada tros reflectís una part, però sense capacitat de recomposar-la globalment.

Fem nostres les paraules de poeta Salvador Espriu<sup>30</sup> quan feia una metàfora per definir la veritat. Deia el poeta català que la veritat és com allò que reflecteix un mirall trencat. Cada trosset en reproduïx una petita part i només ajuntant els trossets podem atènyer la veritat sencera. Deia, a més que cadascú de nosaltres pot posseir un bocí de mirall. Per això esdevé tan important que el puguem recompondre, entre tots i totes, com si fos un trencaclosques.

---

<sup>29</sup> Òrgans de gestió del Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí, que s'explicaran al capítol sisè.

<sup>30</sup> Entrevista al programa "A Fondo" de RTVE 1976. Reproduïda al video del Ministerio de Cultura, expedient nº 58.772.

Seguint amb la metàfora d'Espriu, podríem simbolitzar la definició de la realitat que fa el discurs postmodern amb una mena de calidoscopi on la realitat es pot recompondre tantes vegades com vulguis. La realitat mai és fixa, estable, verificable, és una realitat canviant, sobretot sotmesa als moviments giratoris que li vulgui imprimir la persona que la manipula.

El discurs postmodern posa l'èmfasi en una visió atomitzada de la realitat. Per a aquest tipus d'anàlisi tots els punts de vista són vàlids però no hi ha possibilitat de demostrar la validesa de cap d'ells. És el relativisme: com que tot és relatiu, la veritat no existeix. Entre aquests dos posicionaments sobre l'existència de la realitat, i sobre la possibilitat d'emetre judicis veritables, l'educació democràtica de persones adultes ha optat per una perspectiva comunicativa i crítica.

Tornant al pensament de Salvador Espriu, ell afegia que, per sobre de la veritat i de la bellesa, hi ha la bondat. En aquesta trilogia platònica de les categories humanes, Espriu sabia fer-hi una clara distinció. Distinció que les filosofies postmodernes s'han encarregat de desdibuixar, confonent els tres discursos: científic, moral i estètic i, molt sovint prioritant l'estètica per sobre de la veritat o de la bondat. Aquest predomini de l'estètica no seria un problema si no hagués colonitzat les altres dues esferes del comportament humà, solapant-les i confonent les percepcions que les persones reben des del discurs postmodern. J. Habermas (1993/1985) considera aquest aspecte particularment greu; en canvi les ideologies neoliberals n'han fet la base de les seves propostes.

Aquesta barreja dels diferents ordres de pretensions de validesa, es legitima a través del discurs postmodern amb la idea del respecte a la diversitat. Aquesta diversitat s'empara en el concepte derridià de *differànce*. El dret a diferir, ja sigui temporal o espacialment, és una reivindicació postmoderna. No seria un problema si no fos que, darrera de la diferència que legitima la diversitat, molt sovint s'hi amaguen importants desigualtats.

Des d'aquesta tesi es treballa per demostrar que hi ha uns pressupòsits alternatius i que es concreten en pràctiques reals de transformació cultural i social; consisteixen en creure que la principal força motivadora de l'acció es aconseguir l'aprenentatge conjunt de tots i totes per comptes d'imposar la pròpia veritat. El lloc on es crea aquest espai solidari és la comunitat.

*La comunidad constituye otro espacio solidario. La tertulia es una actividad del centro de educación de personas adultas, integrado en las entidades del barrio. Como parte de esa coordinadora, el grupo participa en las luchas y esfuerzos por la mejora de las condiciones de vida de todo el mundo (Flecha 1997:40).*

Per això des de l'educació democràtica de persones adultes es defensa la igualtat de les diferències (Flecha, Gómez 1995). Aquesta igualtat pressuposa una transformació de les prioritats, per sobre de la diversitat s'hi avantposa l'objectiu dedicar major atenció a aquells sectors socials amb major risc d'exclusió. Persones de minories ètniques que han hagut d'emigrar dels seus països, cerquen en les nostres terres uns recursos que, de no ser considerats una prioritat, difícilment arribaran a assolir. Per exemple aprendre l'idioma o, els que encara no en saben, aprendre a llegir i escriure.

### **1.3.1 L'educació alliberadora de Paulo Freire**

El postmodernisme a més de negar l'existència de la realitat, aplica la sistemàtica actitud de dubte a la raó humana, amb la qual cosa nega a l'ésser humà la capacitat de discernir i elegir, negant també, així, a l'individu la capacitat de l'ús de la raó. Paulo Freire, respecte d'aquesta capacitat d'optar dels éssers humans, digué en la ponència que presentà al *Congrés de Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*, celebrat a Barcelona el juliol del 1994:

*Si los seres humanos no hubiesen sido capaces, entre otras cosas, de inventar el lenguaje corporal, de optar, de decidir, de romper, de proyectar, de rehacerse al rehacer el mundo, de soñar; si no se hubiesen vuelto*

*capaces de valorar, de dedicarse hasta el sacrificio al sueño por el que luchan, de cantar y de ensalzar el mundo, de admirar la belleza, no tendría porqué hablarse de la imposibilidad de neutralidad en la educación* (Freire 1994:88).

Per tal de refer el món, com diu Paulo Freire, cal la reflexió. Per poder optar cal conèixer, cal saber quina és la realitat i cal prendre consciència d'ella i no solament això sinó, que cal saber desemmascarar-ne les contradiccions que amaga.

Per tal de fer aquestes reflexions cal actuar com a subjecte. I subjecte capaç de llenguatge i acció. Les persones adultes actuen en base a la intel·ligència cultural, mitjançant la qual totes són capaces de comprendre i reflexionar per un igual:

*Todas las personas tienen inteligencia cultural; la desigualdad se genera en sus diferentes desarrollos en entornos diversos* (Flecha 1997:21).

Totes les persones som capaces d'interpretar la realitat i ho fem en base a un saber de fons compartit, que no sempre és explícit i amb l'exercici de la reflexió<sup>31</sup>. Gràcies a la interacció les persones podem posar en comú les nostres subjectivitats i, d'aquesta manera, establir un diàleg a través del qual anar consensuant les nostres visions de la realitat. L'educació, basada en l'aprenentatge dialògic no solament parteix d'aquesta capacitat comunicativa dels subjectes sinó que fonamenta els seus aprenentatges.

Contràriament al que defensen les filosofies postmodernes, des del projecte transformador d'educació de persones adultes, es fomenta la reflexió mitjançant el diàleg igualitari. La reflexió és imprescindible per comprendre amb profunditat les tasques a realitzar i per a tenir creativitat en les noves respostes als problemes que es van plantejant.

---

<sup>31</sup> La reflexió es defineix com l'operació mitjançant la qual la ment fa atenció als propis actes, i àdhuc al jo o al subjecte que els sustenta.



La postura postmoderna confirma la mort de l'argument demostratiu. Malgrat això, Paulo Freire (1973/1967) considera l'home com un ésser obert. Anomenà consciència intransitiva a l'absència de reflexió i a la manca d'arguments. Defineix aquest tipus de consciència en el seu llibre *La educación como práctica de la libertad* com una limitació de l'home a la seva esfera de comprensió. Diu que el discerniment es dificulta, es confonen els objectius i els desafiaments de l'exterior i, l'home esdevé màgic pel fet de no captar l'autèntica causalitat.

Contraposa a aquest tipus de consciència, la consciència transitiva. Diu que, l'home la va assolint en la mesura que va ampliant el poder de captació i de resposta a les qüestions que parteixen de l'exterior i augmenta el seu poder de diàleg, no només amb un altre home sinó també amb el seu món. Aquesta transivitat de la consciència, segons Paulo, porta l'home a vèncer la seva manca de compromís amb l'existència.

Per tal de poder emmarcar el discurs postmodern en educació de persones adultes, ens cal, de primer, fer-ne una contextualització en el món de l'educació. També aquí ens trobem amb una gran paradoxa. Al mateix temps que a la societat de la informació el coneixement i la formació han pres una importància cabdal, les habilitats per al processament i la selecció de la informació han anat esdevenint les capacitats més valorades en el mercat de treball. Això ha produït uns canvis molts importants en la valoració de l'educació i la formació de la població, les quals constitueixen el nou capital de la nova societat. Per contra, els discursos postmoderns que desarticulen qualsevol esperança de canvi social, relativitzant la pròpia realitat, suposen un fre impressionant a les capacitats de desenvolupament i transformació socials en la línia que acabem d'analitzar.

És per això que a continuació entrem a presentar a grans trets els plantejaments filosòfics de la postmodernitat, relacionant-los amb el món de l'educació i contextualitzant-los en la nova societat de la informació.

L'objectiu d'aquesta anàlisi és demostrar des de l'educació de persones adultes, com la postmodernitat frena els canvis socials i educatius i com no és cert que

l'educació no sigui un factor de transformació social i canvi, tal i com afirmen les premisses del discurs relativista i postmodern.

Llegim en Habermas:

*Lo agotado es el paradigma de la filosofía de la conciencia. Mas si ello es así, con el paso al entendimiento intersubjetivo han de poder quedar disueltos también tales síntomas de agotamiento* (Habermas 1993:353).

És en el paradigma de l'entesa intersubjectiva on s'emmarquen aquestes pretensions de validesa que fan possible el diàleg intersubjectiu. D'aquesta forma es pot superar la dialèctica objecte/subjecte sense caure ni en el relativisme ni en la dissolució del subjecte com a ésser racional capaç de llenguatge i acció.

En el discurs filosòfic de Foucault, dins el concepte d'institucions totals formulat per aquest autor, al mateix nivell que la presó, considera que l'escola és un espai on s'hi donen aquelles especials relacions de poder (Foucault 1972/1961). Partint d'aquesta definició foucaultiana, l'educació només seria possible com a una forma més de poder, ja que, segons Foucault, la voluntat de saber determina el conjunt de regles conforme a les quals es distingeix allò que és verdader d'allò que és fals i es dota a allò que és verdader d'efectes específics de poder.

És per això que, seguint l'enunciat de la nostra hipòtesi afirmem que no serà el mateix quan l'educació de persones adultes parteixi de plantejaments relativistes, genealogistes i postmoderns, que quan ho faci, parteixi de pressupòsits transformadors. Això és degut a què des dels primers, no es contempen tots els interessos per igual, sinó només els de sectors dominants i no hi ha la possibilitat d'expressar i formular les veritables necessitats de tothom en un pla d'igualtat. Així reflexiona un gitano que ha pogut accedir a la Universitat, sobre la seva pròpia experiència de participació:

*La meva vida ha experimentat una transformació. Això és el que sempre he volgut fer, el que passa és que per circumstàncies no havia pogut realitzar-*

*ho. Ara sí que realitzo els somnis. Jo crec que val la pena treballar per allò que costa (AEPA 2000:14).*

La reflexió d'aquesta persona gitana ens mostra molt clarament que, sense haver superat el nihilisme dels discursos postmoderns, dominants a la societat a mitjans dels noranta, justament quan ell vivia els seus moments més difícils, no hauria parlat mai de somnis, no perquè no hagués estat capaç de tenir-los sinó perquè s'hauria cregut incapaç de somiar.

La seva realitat hauria estat kafkiana, en el sentit que l'escriptor txec F. Kafka, va voler donar als seus personatges. Per exemple, el protagonista de *La Metamorfosi* va esdevenint cada cop més un ésser sense realitat perquè la seva existència li es negada per les persones més properes a ell, fins a arribar a la mort del subjecte. El reconeixement de l'existència d'una cultura com la gitana no és només el resultat d'una actitud de respecte a les diferències; és, per sobre de tot, la possibilitat de participar en condicions d'igualtat al Fòrum de les Cultures o la possibilitat d'accedir a un lloc de treball digne.

Des del paradigma comunicatiu i des de la perspectiva crítica, les persones posseeixen segons la formulació habermassiana (1987/1981) *una comprensió descentrada del món*. Entenem per aquest concepte, d'una banda l'horitzó de les evidències inqüestionades, intersubjectivament compartides i d'altra banda allò que els participants en la comunicació tenen davant seu com el seu món interior i que és el contingut de la seva comunicació. Dins d'aquest àmbit hi hauria: a) objectes que elles perceben i manipulen, b) normes que o bé incompleixen o bé segueixen, c) vivències a les que tenen un accés privilegiat i que poden manifestar. És a dir, que aquesta visió descentrada del món conté elements cognitius, morals i expressius. En canvi, la lògica postmoderna, no solament nega la possibilitat dels participants d'assolir aquesta visió descentrada del món, sinó que la fragmenta, barrejant les diverses categories, amb la qual cosa falseja el discurs.

Les vivències a les que hom té un accés privilegiat són sovint expressades a través de codis estètics. Normalment una persona expressa l'estat d'ànim a través dels colors de la roba que s'ha posat per vestir-se aquell dia, encara que ni ella mateixa s'hagi adonat ben bé de perquè ho ha fet. Aquest llenguatge no verbal forma part d'allò que Mead va definir com l'interaccionisme simbòlic (Mead 1990/1934).

Doncs bé, els discursos postmoderns, a més d'encavalcar els diversos àmbits de la visió descentrada del món que tots tenim (cognitiu, social i expressiu), els supedita a les categories estètiques. No és un fet casual que, molt joves de sectors marginals de la societat, hagin adoptat unes determinades estètiques que els identifiquen i que, no solament dissolen la capacitat de respectar-se com a persones capaces de pensar críticament, sinó que, creient no tenir cap altra alternativa, adopten el poder de la violència com a únic signe d'identificació.

O, en el cas de l'alfabetització, aquesta projecció estètica del text, extreta del context i del significat real produeix allò que descriu Paulo Freire (1990/1985):

*Si las palabras a partir de las cuales se desarrolla su texto coinciden con la realidad existencial de los educandos analfabetos (y esto rara vez sucede) se les presenta como clichés; las palabras nunca las crean aquellos que las debieran haber escrito (...) Esta forma de tratar a los analfabetos implica una opinión distorsionada: es como si los analfabetos fuesen seres totalmente distintos a los demás. Esta distorsión no logra aprehender sus verdaderas experiencias vitales ni todo el conocimiento pasado y presente adquirido mediante sus vivencias (Freire 1990:34).*

Aquesta distorsió de la que parla Paulo Freire és una mostra de la fragmentació de l'existència que practica l'estratègia postmoderna. Com diu Paulo Freire (1992/1970), a través d'aquesta distorsió, el que s'aconsegueix és que la persona no pugui atènyer les seves pròpies experiències vitals, ni pugui basar els nous coneixements en els coneixements previs, adquirits al llarg de la vida mitjançant l'experiència. En canvi aquesta generalització de determinats clixés, sobretot quan

es difonen a través dels mass media, produeix la sensació de que no hi ha espai per a la comunicació.

Per això, el fet de retrobar el diàleg a través de l'aprenentatge dialògic, retorna a les persones l'experiència de la pròpia existència. Enfront la fragmentació, Paulo Freire proposa la visió totalitzada del context, i defensa la concepció problematitzadora de l'educació:

*En este sentido, la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir "conocimientos" y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación "bancaria", sino ser un acto cognoscente (Freire1992:89).*

Així doncs, l'educació problematitzadora, alliberadora, proposa una metodologia d'investigació que faci l'esforç de presentar als individus dimensions significatives de la seva realitat, l'ànalisi crítica de la qual, els possibiliti reconèixer la interacció de totes les seves parts.

Amb aquesta metodologia, la investigació del *tema generador* comença a insertar els homes i les dones en una forma crítica de pensar el seu món. Molt sovint, en les activitats que es desenvolupen a l'educació de persones adultes, es parteix de temes generadors. Aquesta és una concreció de l'educació que parteix de la pròpia realitat de les persones adultes: aquests temes s'aborden sempre des de pretensions de validesa:

*Los temas, en verdad, existen en los hombres, en sus relaciones con el mundo, referidos a hechos concretos (...) Existe pues una relación entre el hecho objetivo, como un dato, la percepción que de él tengan los hombres y los "temas generadores" (Freire 1992:133-134).*

### **1.3.2 Educació i cooperació**

Aquí hem de fer referència a un altre teòric de l'educació, L. Vigotsky (1978), el qual considera també el seu caràcter sociohistòric, ja que el procés educatiu és

molt més que un procés evolutiu considerat individualment segons les definicions de J. Piaget (1929).

Segons L. Vigotsky (1995/1934), cada funció cognitiva té dues vessants en el desenvolupament cultural: a nivell individual, de forma interioritzada, que ell anomena *intrapsicològica* i a nivell social, entre persones o *interpsicològica*.

*Cada función aparece dos veces en el desarrollo cultural del niño: primero, en el nivel social, y más tarde, el nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después dentro del niño (intrapsicológica) (Vigotsky 1978:57).*

De les afirmacions vigotskianes es desprèn que les relacions interpersonals tenen una importància cabdal en la formació dels conceptes dins dels aprenentatges. Aquesta és una de les teories que fonamenten l'*aprenentatge dialògic*. En la teoria vigotskiana queda definida la *zo-ped* o zona de desenvolupament pròxim, en la qual es descriu el lloc on els conceptes empírics, empíricament abundants, però desorganitzats, es troben amb la sistematització i la lògica del raonament científic. Llegim en "Vigotsky en contexto" d'Alex Kozulin<sup>32</sup> :

*Vygotsky usaba el término zo-ped "la zona de desarrollo próximo": el lugar en el que los conceptos espontáneos de un niño, empíricamente abundantes, pero desorganizados, " se encuentran" con la sistematización y la lógica del razonamiento adulto. Como resultado de tal "encuentro", la debilidad del razonamiento espontáneo queda compensada por la fortaleza de la lógica científica (Kozulin 1995:25).*

Per tal d'ampliar la *zdp* (zona de desenvolupament pròxim) cal que hi hagi cooperació entre la persona que fa l'aprenentatge i la persona educadora. Del tipus de cooperació que s'estableixi i de l'ús del diàleg, en dependran els progressos dels aprenentatges.

---

<sup>32</sup> El capítol d'Alex Kozulin "Vigotsky en contexto" pertany al llibre *Pensamiento y Lenguaje* de Lev Vogtsky, edició a càrrec de Alex Kozulin. Barcelona: Paidós 1995.

Un exemple de com aquesta *zdp* es potencia i s'amplia és el cas del projecte ÒMNIA-Àgora, espai informàtic on totes les persones que ho sol·licitin poden tenir accés a Internet. Aquest projecte facilita la connexió a la xarxa virtual, mitjançant la dotació d'una aula amb ordinadors connectats, oberta totalment al barri, i és una forma d'ampliar la *zdp*, posant a l'abast de les persones participants un mitjà que els facilita l'ampliació de la zona de desenvolupament a la que ells, pels seus propis mitjans, podien arribar.

Suposa també una manera de trencar la barrera de l'elitisme cultural, afavorint que la gent de les capes populars de la societat desmitifiquin el poder de les telecomunicacions, sobretot pel que fa al mite segons el qual "la informàtica no és per a ells".

Per últim podem dir que, aquest fet, constitueix una potenciació de la comunicació, facilitant noves interaccions entre usuaris o entre els usuaris i la informació que hi ha a la xarxa. Aquesta manera més horitzontal d'accedir a la xarxa, conté un potencial comunicatiu molt gran, potencial que afavoreix la participació dels sectors tradicionalment exclosos. Així és com es va consolidant una dinàmica que permet sortir del marc filosòfic postmodern i anar creant les condicions per a penetrant en el nou paradigma comunicatiu, propi de la radicalització de la modernitat. Per això, cal tenir una acció afirmativa vers les persones i col·lectius susceptibles d'exclusió, fent que la nova societat estigui basada en la igualtat d'oportunitats.

Segons afirmava Vigotsky, com a resultat del que ell anomena *trobada*, la debilitat del raonament espontani queda compensada per la fortalesa de la lògica científica. La profunditat de la *zdp* varia, reflectint les capacitats respectives dels aprenents per integrar al propi raonament, el raonament científic, per tal d'interioritzar-lo. Per exemple, mitjançant la connexió a la *web gencat.es* (2000) de la Generalitat de Catalunya, els participants d'ÒMNIA-Àgora podien accedir a la informació, a temps real, de l'expedició catalana a l'Antàrtida. A través del diari de l'expedició, les persones usuàries tenien informació actualitzada dels avenços de l'expedició. Aquesta informació va permetre, als que hi accedien, prendre

consciència de la importància de l'esmentat continent, així com de les repercussions que té el canvi climàtic sobre les geleres i de les problemàtiques mediambientals en general.

Permetia reflexionar amb moltes més dades sobre les reserves d'aigua dolça i, com a conseqüència, va generar una millor comprensió de la necessitat de tenir actituds de respecte per al medi ambient, en aquest cas reduint el consum d'aigua.

Permetia també prendre consciència de la problemàtica que causen els grans desprendiments de blocs de gel de les geleres que, quan cauen al mar, es transformen en múltiples icebergs, constituint no sols un perill per a la navegació sinó també per l'augment del volum d'aigua als oceans que amenaça amb inundar les poblacions costeres.

La societat de la informació no és neutra ni ho pot ser. Si l'analitzem des de les perspectives postmodernes que defensen la pèrdua de vigència dels ideals que van mobilitzar els homes i les dones de la nostra societat com a conseqüència de la Il·lustració, que s'estructuren al voltant de conceptes claus com veritat, igualtat, justícia i racionalitat, hauríem de concloure que la llibertat és una fal·làcia o, en el millor dels casos, una il·lusió.

I és que la informació és font de cultura i, segons deia Paulo Freire, a més educació, més cultura i quanta més cultura té la gent, més llibertat. Des del paradigma de la TAC de Habermas, hem relacionat el concepte vigotskià de trobada amb el que Habermas anomena interacció. Les hem situat dins del procés de cooperació que té lloc en la *zdp* descrita per Vigotsky, que es desenvolupa per mitjà de la socialització, a través dels mecanismes de coordinació de l'acció, i valors com la solidaritat en el món de la vida dels actors participants en la interacció comunicativa.

Pel que fa a la construcció del coneixement, a més de les concepcions vogotskianes, ens hem basat també en Bruner (1987/1971) i A.R. Luria (1980/1974) pel que fa a les anàlisis dels processos d'aprenentatge. Finalment,



hem completat les aportacions d'aquests científics amb les investigacions de Silvia Scribner i Michael Cole (1977), a partir dels seus estudis transculturals.

#### **1.4 La capacitat transformadora de l'aprenentatge dialògic**

L'aprenentatge dialògic és una metodologia que es desenvolupa mitjançant l'acció dels seus protagonistes: les persones adultes participants en Educació Democràtica de Persones Adultes. Aquesta metodologia de l'aprenentatge suposa un procés de transformació en la vida de les persones que, des de l'educació es transfereix a les seves relacions laborals, socials, familiars i afectives. L'aprenentatge dialògic es fa possible mitjançant **una gestió comunicativa que es basa en el diàleg igualitari**. Una de les característiques d'aquesta gestió és que es prioritza les persones i els col·lectius menys afavorits: persones adultes que no saben llegir ni escriure, persones nouvingudes des de països extracomunitaris, dones en situació de patir exclusió social, persones amb discapacitats... Una segona característica és que les condicions del benestar no les decideixen els habituals "decididors" ni les instàncies econòmiques i de poder, sinó que les pròpies persones adultes en són les seves protagonistes, mitjançant la pràctica deliberativa de la democràcia.

Des de la metodologia d'aprenentatge dialògic s'evidencia la **possibilitat d'una gestió basada en pretensions de validesa**. Concretament, en la pràctica del **diàleg igualitari**, les persones interactuen amb pretensions de veritat i d'aquesta forma desenvolupen la **intel·ligència cultural**, i incrementen els **aprenentatges instrumentals**.

Pel que fa al món social, també el mitjà d'entesa és el diàleg igualitari en què les persones hi participen amb **pretensions de rectitud**. Aquesta entesa produeix **transformació** no solament a nivell individual sinó també a nivell social. Tota aquesta dinàmica es viscuda per les persones participants de forma sincera i amb veracitat, produint una **creació de sentit** que permet retrobar, també mitjançant el diàleg igualitari, la capacitat de somiar i treballar per a una societat millor. D'aquesta manera esdevé possible una societat on les diferències entre ètnies, cultures, gèneres, nivells acadèmics, no suposin desigualtat sinó que totes les

persones i col·lectius tinguin el mateix valor, és a dir que es fomenta i es lluita per la **igualtat de diferències**.

#### **1.4.1 L'Educació Democràtica de Persones Adultes, un moviment social transformador**

Des d'aquesta tesi s'argumenta que els moviments socials transformadors són la forma de participació que permet superar les estratègies de poder, així com el relativisme i la crisi de legitimitat preconitzada des del postmodernisme. Vegem primer la definició de moviment social a l'actual societat de la informació. Alain Touraine (1993) i Manuel Castells (1994), **es basen en tres principis** per tal de definir els moviments socials: **la identitat** del moviment, **l'adversari** del moviment i **la visió o model social** del moviment, anomenat **objectiu social** per Castells. La identitat fa referència a l'autodefinició del moviment, del que és, en nom de qui parla. L'adversari fa referència al principal enemic del moviment, segons el propi moviment l'identifica de forma explícita. L'objectiu social fa referència a la visió del moviment del tipus d'ordre social, d'organització social a la qual s'adreça amb la seva acció col·lectiva.

Definim l'Educació Democràtica de Persones Adultes com a un moviment social transformador en el qual, *la identitat* del moviment és la formació al llarg de tota la vida, *l'adversari* del moviment és la desigualtat d'oportunitats de cara la formació i la cultura i *la visió o model social* del moviment és la participació mitjançant la democràcia deliberativa. *L'objectiu social* és la transformació de les dificultats en possibilitats tal com afirma Paulo Freire. Per assolir aquest objectiu social cal prioritzar les necessitats i les demandes dels sectors socials amb més risc d'exclusió i cal estendre aquesta solidaritat també a nivell internacional. La pràctica de la solidaritat és important també entre persones amb nivells acadèmics i titulacions universitàries i persones pertanyents a sectors menys afavorits. Per això, una de les formes de fer real aquesta solidaritat és la **col·laboració** de totes les persones que vulguin assumir aquest compromís en forma de **voluntariat social**, en els projectes d'Educació Democràtica de Persones Adultes. D'aquesta forma i mitjançant la participació de les Associacions Culturals i Educatives de

Persones Adultes, gestionades comunicativament es va construir el moviment social transformador. Aquest moviment social d'EDA, adquireix presència a la comunitat científica internacional quan es vincula amb projectes d'investigació social i educativa d'àmbit universitari.

#### **1.4.2 Gestionar els projectes d'EDA amb pretensions de validesa**

Per tal d'explicar la proposta transformadora en la qual es fa possible la participació de les persones adultes en la gestió dels projectes, s'analitza aquí un model basat en les pretensions de validesa, que Habermas (1994/1984) concreta en tres tipus de pretensions:

- a) Que **l'enunciat que es faci sigui vertader**, és a dir que respongui realment a l'existència del contingut.
- b) Que **l'acció pretesa sigui correcta per referència a un context normatiu vigent**.
- c) Que **la intenció manifesta del parlant sigui**, en efecte, **aquella que ell mateix expressa**.

Quan una persona participa en una reflexió sobre un tema concret i ho fa responent a la veritat, amb rectitud perquè respecta les normes que regulen legítimament les accions en el seu context i, manifesta de forma veraç les seves vivències subjectives, es pot dir que participa en el procés d'entesa amb pretensions de validesa i no de poder. Totes les persones que així ho fan creen unes interaccions comunicatives i accepten que totes les seves pretensions de validesa, són susceptibles de crítica.

Paulo Freire ja a finals de la dècada dels seixanta, avançant-se tres dècades a la teoria sociològica del seu temps, afirmava la capacitat de les comunitats dominades per codificar i descodificar la seva pròpia realitat:

*La codificación de una situación existencial es la representación de ésta, con algunos de sus elementos constitutivos, en interacción. La*

*descodificación es el análisis crítico de la situación codificada* (Freire 1992:129).

Segons els plantejaments de M. Castells (1994), a nivell individual cal una reconstrucció de la personalitat dels individus per tal de satisfer les noves funcions, les quals, requereixen reunir tots els codis i missatges. Des de les investigacions realitzades per CREA (1995-1998), s'ha constatat que les persones posseïm habilitats comunicatives. Aquestes ens permeten aprendre a través del diàleg. Per tant, podem afirmar que totes les persones tenen capacitat per treballar en base als nous codis i missatges de la societat informacional. El repte consisteix en afavorir les possibilitats de les persones que, en el seu entorn, no tinguin oportunitats d'accedir als esmentats codis i missatges. Una forma de possibilitar-ho és facilitant l'accés a les noves tecnologies per a col·lectius en risc d'exclusió que, si no hi hagués unes accions prioritàries envers ells, resultaria molt més difícil el seu accés a les TICs:

*No se trata de que todas las personas tengan las mismas oportunidades de disponer de una cultura homogénea, sino de redistribuir los recursos humanos y materiales de forma que se consiga que nadie ocupe una posición inferior por no poseer determinados elementos culturales* (Flecha 1994:77).

En base a aquestes aportacions es constata com l'educació, i també l'educació de persones adultes, té una funció socialitzadora que contempla els valors universals i es basa en el respecte i la defensa dels Drets Humans, demostrant així la falsedat dels pressupòsits foucaultians segons els quals es defensa el *biopoder* com una forma de socialització que elimina tot moment espontani i transforma el cos viu en la seva totalitat en substracte de relacions de poder (Habermas 1998:340).

Les persones adultes que participen en una gestió democràtica fan possibles projectes educatius, desmentint d'aquesta forma la perspectiva postmoderna defensada per Lyotard (1998) segons la qual el poder substitueix la legitimitat de

les argumentacions: *Así adquiere forma la legitimación por el poder* (Lyotard 1998: 87).

L'educació al llarg de tota la vida, quan és democràtica, garanteix l'autonomia i l'autorealització de la persona que interioritza aquests valors universals i aquests Drets Humans en què basa la coordinació de les accions educatives. D'aquesta manera veurem, al llarg de la tesi, com l'educació de persones adultes pot esdevenir un element transformador que faci possible una formació de la personalitat basada en la reflexió i el diàleg. Per això en aquesta tesi s'analitza la metodologia que aporta l'aprenentatge dialògic (Flecha 1997) que desmunta, en la teoria i en la pràctica, la falsedat dels efectes del poder disciplinari i de l'escola com a institució total.

### **1.4.3 Les interaccions basades en la solidaritat**

Les interaccions basades en la solidaritat són una concreció dels objectius d'aquest treball, que han sorgit de les nostres anàlisis, sobretot a partir del treball de camp realitzat, analitzant les interpretacions de les persones participants. Definim les **interaccions basades en la solidaritat** aquelles que, emmarcades en les **pretensions de validesa**, fan possible una **coordinació de les accions en base a la cooperació**. Aquestes interaccions basades en la solidaritat poden constituir un poderós **factor de transformació social**. Una de les concrecions la trobem en **el treball del voluntariat**. Quan les persones participen al diàleg intersubjectiu amb pretensions de validesa, poden anar transformant la seva pròpia personalitat. En aquesta nova definició de la personalitat hi juguen un paper important les entitats del Tercer Sector de les quals en parlem al capítol quart, i que, segons Fidel Molina:

*El sentiment de pertinença a una comunitat (al gènere humà) es veu reforçat mitjançant la participació solidària del voluntariat. És per tot això que l'associacionisme i el voluntariat pot ser motor de canvis i facilitador de la convivència, i pot potenciar a la persona com a subjecte crític integrat en una societat plural* (Molina 2002:78).

En la següent cita, Fidel Molina es refereix a una experiència educativa, les **Comunitats d'Aprenentatge**<sup>33</sup>, que han sorgit a partir de l'any 1996, assessorades per CREA i inspirades en el funcionament participatiu del Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí:

*A més a més, pel que fa als centres de primària i secundària, la idea de transformar-se en comunitats d'aprenentatge aporta una visió innovadora i crítica, ja que s'entén que a l'educació formal han de participar, a més dels professionals del sistema educatiu – mestres, professors, psicopedagogs - altres professionals com els educadors socials, treballadors socials i també voluntaris (Molina 2002:74).*

Veiem com se'ns presenta l'aportació del voluntariat a la comunitat d'aprenentatge com un element definidor de les interaccions basades en la solidaritat. Persones que col·laboren al projecte sense altre objectiu que el d'oferir el seu ajut a un projecte solidari perquè tiri endavant, estan creant una nova manera de potenciar l'educació per a tothom.

Més endavant llegim:

*Així el voluntariat a l'educació formal es nodreix de persones que col·laboren amb els mestres (pares i mares, joves, jubilats, experts en qüestions concretes...) destacant la importància de la participació familiar com a nucli educatiu per excel·lència (Molina 2002: 74).*

Les persones adultes actuen mitjançant interaccions basades en la solidaritat quan coordinen les seves accions i treballen per a les persones més excloses de la societat. Moltes vegades, aquestes persones són properes, però en altres ocasions són llunyanes, per exemple en el cas de la catàstrofe produïda per l'huracà Mitch o les persones refugiades a causa de la guerra de Kosovo.

---

<sup>33</sup> El projecte Comunitats d'Aprenentatge té els seus orígenes en la experiència de l'Escola de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí. En l'esmentat projecte, les decisions es prenen mitjançant la participació activa ( amb veu i vot ) en una assemblea a la qual totes les persones participants tenen dret a assistir, així como totes aquelles persones amb funcions docents i el voluntariat.

Aquesta és **la dimensió internacional de la solidaritat**, que es dóna especialment quan les persones se solidaritzen amb els pobles del món que passen per dramàtiques situacions de fam o de guerra. Per tal de fomentar aquestes interaccions és molt important rebutjar les teories i pràctiques antisolidàries. **L'educació democràtica de persones adultes treballa en favor de valors com democràcia, igualtat, pau i llibertat.**

#### **1.4.4 La interacció comunicativa permet una gestió de l'EDA basada en el diàleg igualitari**

Des d'aquesta tesi, s'analitza com les persones **autointerpreten** els processos participatius en l'Educació Democràtica de Persones Adultes mitjançant el diàleg en condicions d'igualtat. Aquesta autointerpretació és una forma de redescobrir el sentit de les seves vides, que es produeix quan les persones adultes poden prendre decisions per projectar, dissenyar, organitzar, gestionar i avaluar els seus propis processos culturals i educatius al llarg de tota la vida. Aquesta autointerpretació no és només individual i subjectiva sinó que, sobretot, és social i interactiva.

Vegem com és produeix aquesta autointerpretació en el cas verídic d'un participant en educació de persones adultes de cultura gitana, que va poder sortir d'una situació de marginació. Va viure l'experiència de la presó per un delicte del que era totalment innocent. La seva pertinença a la cultura gitana, va accentuar la postura rígida que la justícia va tenir davant d'ell per un delicte que no havia comès, fet que, a una persona a una cultura occidental i benestant, no li hauria suposat gairebé cap problema.

Aquest, va accedir a la titulació de graduat mitjançant l'educació de persones adultes. Portava uns anys allunyat de l'educació perquè havia de treballar en precari. Mantenia una família i vivia en un barri marginal de la ciutat. Quan va tornar a recobrar el contacte amb l'educació de persones adultes va ser a la presó. Allà l'havia estat a punt de ser vençut per la desmotivació.

El clima generat per la influència a la societat dels corrents postmoderns, que defensen que no hi ha res a fer per transformar la realitat, estaven a punt de desmoronar-lo. A través de la monitora primer i, d'una xerrada d'un antic professor d'educació de persones adultes, a la presó on era ell, després, va adonar-se que hi havia persones que, des de fora es podien solidaritzar amb ell i amb la situació per la que estava passat, va comprendre que era cert que seguia existint com a persona. Va redescobrir-se com a persona capaç de reprendre el somni i va tornar a agafar ganes de lluitar. Va interpretar de nou la seva realitat sota unes claus basades en la solidaritat. Això li va permetre tenir forces en primer lloc, per poder suportar els anys que encara li mancaven per sortir de la presó, en segon lloc, per construir de nou el seu futur i el de la seva família i, finalment, per solidaritzar-se amb la seva gent, amb totes aquelles persones de la seva cultura que estaven passant per situacions d'exclusió i volien superar-les:

*Es este diálogo del hombre sobre el mundo, sobre sus desafíos y sus problemas lo que lo hace histórico (Freire 1973:53).*

Aquesta persona de cultura gitana, esdevé històrica en el moment en que pren consciència de què és ella qui interactua amb la seva pròpia existència. I que no ho fa en solitari, sinó que compta amb la interacció solidària dels seus companys, solidaritat que s'ha creat a rel de la seva antiga participació en educació de persones adultes.

Al mateix temps, lluita perquè les remodelacions urbanístiques que tindran lloc a la Barcelona dels anys vinents no suposin un factor de desplaçament dels gitanos i gitanes que viuen al seu barri marginal de la ciutat de Barcelona.

A partir d'aquestes anàlisis, d'aquestes aportacions, tant teòriques com pràctiques, i del treball de recerca portat a terme des del CREA sobre les *Habilitats Comunicatives i el Desenvolupament Social* (CREA 1995-98) podem sintetitzar algunes d'aquestes argumentacions. Les persones desenvolupen, a partir de la seva experiència pràctica, habilitats i coneixements que no solament no són



menys importants que els que es desenvolupen en els aprenentatges acadèmics sinó que cal que siguin reconegudes i prioritzades socialment.

A més, tal com ja hem esmentat, existeixen uns tipus d'habilitats que totes les persones posseeixen per igual i que són la base per a la transformació social: les habilitats comunicatives. En relació a elles podem afirmar que totes les persones les utilitzem en tots els àmbits de la vida. Això ens porta a voler demostrar que totes les persones tenim una dimensió comunicativa de la intel·ligència que fa possible que les habilitats ja siguin acadèmiques, pràctiques i/o comunicatives es puguin adquirir mitjançant el diàleg. Segons això, l'aprenentatge instrumental està inclòs en l'aprenentatge dialògic:

*El dialógico no se opone al instrumental, sino a la colonización tecnocrática del aprendizaje. Es decir, evita que los objetivos y procedimientos sean decididos al margen de las personas, escudándose en razones de tipo técnico que esconden los intereses excluyentes de unas minorías (Flecha 1997:33).*

A la concepció tecnocràtica de l'educació no s'hi oposen les postures postmodernes, ja que amb la seva crítica de la crítica, invaliden les postures transformadores i, en canvi, no qüestionen la burocratització pròpia de les tecnocràcies. La concepció tecnocràtica respon a uns objectius i procediments decidits en base a raons de tipus tècnic que no són acordats en base a les pròpies reflexions, interessos i necessitats de les persones adultes participants en l'educació.

Aquesta tesi vol analitzar el fet que l'educació, en aquest cas l'Educació Democràtica de Persones Adultes, no solament no es basa en les pretensions de poder que Foucault atribueix a la voluntat de saber sinó que fa possible una gestió basada en pretensions de validesa. Les persones participen en la gestió dels seus propis projectes culturals i educatius, no de forma individual i aïllada, sinó formant part de col·lectius. Aquests col·lectius es concreten en les associacions culturals i educatives de persones adultes, les quals tampoc actuen aïlladament sinó de

forma coordinada amb altres entitats similars amb qui formen federacions i confederacions.

Les característiques d'aquestes associacions es reflecteixen en un **Codi ètic**<sup>34</sup> que, prèviament consensuat entre totes, permet crear espais de diàleg per a la presa de decisions. D'aquesta manera, totes les persones poden participar-hi mitjançant la seva veu i el seu vot. Tothom hi pot participar aportant idees i fent propostes perquè es respecten i es valoren totes les opinions per la força dels seus arguments. Aquesta forma de gestió permet superar les pretensions de poder, i permet prioritzar les necessitats d'aquelles persones i col·lectius més exclosos. Les interaccions basades en la solidaritat s'oposen a les pretensions de poder i constitueixen una alternativa democràtica a les mateixes, fent possible la transformació social.

## 1.5 Conclusions

En aquest capítol hem analitzat les teories que permeten fonamentar filosòficament la possibilitat gestionar l'educació de persones adultes amb pretensions de validesa.

Per això, el capítol, conté una visió crítica de la genealogia de Foucault i una anàlisi de com les seves teories no solament no qüestionen les pretensions de poder, sinó que les legitimen, anul·lant totes les possibilitats teòriques de transformació de la societat perquè desarticulen les possibilitats de diàleg.

Els crítics vers la deconstrucció proposada per Derrida segons la qual els textos es poden interpretar separatament dels seus contextos, adverteixen de la necessitat de contextualitzar els textos escrits i de reprendre la validesa dels discursos orals.

Molts són els perills del relativisme proposat per Lyotard, creador de la postura postmoderna, i de les seves arrels neonietschianaes, sobretot perquè

---

<sup>34</sup> Un exemple de **Codi ètic**, (consensuat per persones educadores i participants) a les Trijornades d'EDA (BCN. Juliol 2000).

deslegitimen les propostes emancipatòries pròpies de la modernitat tradicional i invaliden el valor del consens.

I, en aquesta tesi, des de la perspectiva crítica afegim que **el poder que es legitima mitjançant l'absència de diàleg és el poder del més fort**. Això ha tingut unes conseqüències molt negatives per a les propostes educatives transformadores que no podien basar els seus arguments en la racionalitat tradicional, ja que aquesta partia de la concepció de dualitat objecte/subjecte. Precisament, com hem vist al llarg d'aquest capítol, aquestes teories desfan tota la base de l'argumentació de la racionalitat tradicional.

En contraposició a aquestes teories destaquen les que defensen les possibilitats d'anar més enllà de la modernitat tradicional, com les de Jürgen Habermas (1993/1985), així com d'altres autors i autores de les ciències socials i de l'educació, que expliquen com s'ha esgotat el paradigma de la consciència i proposen el pas a un nou paradigma: **el paradigma de l'entesa intersubjectiva**.

La definició comunicativa d'intersubjectivitat no solament no nega la possibilitat de raonament sinó que permet definir-lo millor, mitjançant la reflexió i el diàleg. Tampoc nega l'existència de la realitat, sinó que, molt al contrari, basa la realitat en les interaccions entre les persones que la consensuen. Aquest és un concepte dinàmic de realitat, dins d'una concepció dual de l'acció humana (sistema i món de la vida) en la que és possible refer, sempre que hi hagi acord, una nova definició més vertadera, construïda intersubjectivament.

Per això és molt important recuperar la confiança en la capacitat transformadora de l'educació i dels moviments socials. Segons les anàlisis de Flecha, Godàs i Sordé (1998), l'orientació postmoderna no defineix propostes alternatives a les situacions que critica sinó que cobreix la funció conscientment estratègica de destruir les possibilitats transformadores dels moviments socials favorables a la radicalització de la democràcia.

Les persones, en la mesura que participen activament en la realització dels seus propis projectes, van consolidant una nova identitat. Manuel Castells (1994) afirma

que la societat de la informació demana una constant redefinició del jo que faci possible l'adaptació als constants canvis de l'actual societat. Anthony Giddens (1993/1990) defensa la radicalització de la modernitat mitjançant les teories de *l'estructuració* i de *la modernitat*, les quals afirmen que **les persones són capaces d'interpretar el sentit de les seves pròpies accions**.

Fem la nostra crítica a la genealogia del poder que no admet el consens comunicativament assolit i es constata, per contra, que el consens només és legítima a través d'un paradigma comunicatiu, en el què el discurs es desenvolupa segons la força dels millors arguments i no pas per l'autoritat del més poderós. Les persones participen en aquest tipus d'accions amb **pretensions de validesa**. El diàleg es desenvolupa de forma igualitària i tothom, sense cap mena d'exclusió, té dret a manifestar la seva opinió i a què sigui tinguda en compte.

Aquesta base teòrica fonamenta una alternativa als discursos propis de la posmodernitat. Des d'aquesta tesi es proposa **la capacitat d'aprenentatge dialògic dels subjectes** com l'evidència de la falsedat dels pressupòsits relativistes i deconstruccionistes de les filosofies postmodernes.

L'aprenentatge dialògic es fa possible mitjançant **una gestió comunicativa basada en el diàleg igualitari**. La principal característica d'aquesta gestió és que prioritza les persones i els col·lectius menys afavorits. En aquest tipus de gestió, la coordinació de les accions es desenvolupa mitjançant les **interaccions basades en la solidaritat**, emmarcades en les **pretensions de validesa**. Aquestes fan possible **la cooperació**. Es constata que aquestes interaccions basades en la solidaritat són un poderós **factor de transformació social**. Un exemple significatiu el podem trobar en **el treball del voluntariat**, concretament en l'experiència educativa innovadora anomenada **Comunitats d'Aprenentatge**.

## **LA GESTIÓ COMUNICATIVA DE L'EDUCACIÓ DEMOCRÀTICA DE PERSONES ADULTES, BASADA EN LA PARTICIPACIÓ**

En aquest capítol explicarem com les persones participants en processos d'alfabetització i de formació d'adults arriben a ser les protagonistes dels seus propis projectes educatius i culturals i dissenyen el seu desenvolupament. D'aquesta manera fan realitat la gestió comunicativa de l'educació de persones adultes. Totes les persones tenen capacitats per autogestionar-se quan tenen l'oportunitat de fer-ho mitjançant la seva veu i el seu vot. Aquesta gestió comunicativa fa possible l'Educació Democràtica de Persones Adultes. Els canvis que es produeixen a la comunitat arrel del Projecte Educatiu quan les persones adultes desenvolupen els seus propis projectes són els elements clau de la transformació la qual permet superar l'exclusió de sectors que tradicionalment no participaven en la gestió.

Les persones adultes, quan participen en un model social d'EDA que té com a objectiu el desenvolupament comunitari, aconsegueixen transformar les barreres (factors exclusors) que els impedièren la participació, en possibilitats (factors transformadors) de portar a terme una gestió democràtica. D'aquesta manera es fa possible gestionar els projectes educatius i culturals d'EDA amb pretensions de validesa, superant i/o minimitzant les pretensions de poder. Per tal de connectar aquestes constatacions amb les interpretacions de les persones participants, incorporem cites extretes del treball de camp on elles expressen les seves opinions i les argumenten.

### **2.1 La societat interconnectada i la gestió de l'EDA**

No podem definir la societat únicament sota criteris de mercat. En l'actual societat, les relacions i les interaccions estan molt mediatitzades per mitjans de control en allò que Habermas anomena *sistema* (Habermas 1987/1981). Els mitjans de control són, segons el mateix autor el diner i el poder polític. Aquí ens volem centrar en el factor diner, ens volem referir a l'economia de mercat i de com

aquesta monetarització d'una forma determinada les interaccions humanes. També ens volem referir al valor del diner i al diner com a símbol. En tercer lloc definirem les persones com a consumidores, no tan sols d'objectes materials sinó també d'objectes simbòlics i, també farem referència a la societat emmarcada en l'anomenat estat del benestar.

Finalment farem una valoració del tema, posant l'èmfasi no en criticar la societat de consum sinó en defensar noves interaccions més basades en mecanismes solidaris i no en negar el valor simbòlic del diner sinó en demostrar que el diner té només una funció mediàtica. Analitzarem també com el paper del diner pren un nou sentit en la mesura que hi va havent canvis socials i/o tecnològics en la societat però que, a més, el diner està en funció de les persones i no a l'inrevés.

Això es concreta en la gestió de l'EDA, que ha de promoure i s'ha de basar en la gratuïtat d'una oferta que anirà adreçada, tal com diu la *Llei de Formació d'Adults a Catalunya*<sup>35</sup> a la formació instrumental i formació bàsica, la formació per al món del treball i la formació per a la cultura i el lleure. En aquesta oferta desenvolupada mitjançant una metodologia i una orientació sociocultural comunicativa, és molt important que es creïn unes relacions i interaccions socials no monetaritzades. És d'aquesta forma com es podrà anar creant una nova cultura al marge del món del mercat, que no estigui a esquenes d'ell però sí que permeti un nou marc de relacions.

Des d'aquesta tesi, defensem que els móns de la vida de les persones i dels col·lectius, móns que s'han expressat al llarg de la història de vegades més formalment, sovint de forma informal i, de vegades soterrada (és el cas de les dictadures, persecucions, repressions), tenen un espai propi que no solament no s'interfereix amb l'espai de les relacions de mercat sinó que, a més es complementa amb ell.

---

<sup>35</sup> Generalitat de Catalunya. *Llei de formació d'adults a Catalunya 3/1991* de 18 de març.

També estem segurs de què, al llarg de la història de les relacions de producció, les persones han anat conquerint a poc a poc, espais de llibertat d'expressió, d'associació i de possessió. En aquest darrer espai, el de la possessió és on s'assenten les relacions de mercat. Això no obstant, les persones posseeixen molts mitjans per reproduir la cultura o crear-ne de nova. Les noves relacions creades a partir de la possessió de mitjans culturals no tenen perquè enquadrar-se en el marc del mercat i per tant, no tenen perquè estar sotmeses a les lleis de l'oferta i la demanda.

Segons la teoria de l'acció comunicativa, la coordinació de l'acció és la que produeix la integració social. En el món de la vida un medi de coordinació de l'acció tradicional és la solidaritat. Hi ha molts exemples d'això en les societats tradicionals, sobretot pel que fa a les capes populars de la societat.

Les societats modernes es caracteritzen, entre altres coses, per la gran massa de la població mundial que ja ha accedit a la categoria de ciutadans i ciutadanes, i a la que se li han reconegut uns drets que encara que portin el qualificatiu d'universals, els Drets Humans, mentre per a una gran part de la població mundial encara no ha arribat al reconeixement legal d'aquests drets.

Una de les característiques de les societats modernes és l'anomenada economia de mercat. Un dels efectes d'aquesta economia és la monetarització de la coordinació de l'acció com a mitjà d'integració social. Després de les revolucions democràtiques<sup>36</sup> al segle XVIII i de la filosofia de la Il·lustració com a inici de la forma del pensament modern, una classe social, la burgesia, desenvolupa els seus principis i aconsegueix una plasmació legal dels mateixos: són la trilogia propugnada pels revolucionaris francesos: legalitat, igualtat i llibertat. D'això se n'ha anomenat també llibertats formals i s'han identificat com a trets definitoris de l'organització de la societat sota l'hegemonia de les classes burgeses, emprenedores, bastidores de l'economia en les societats industrials.

---

<sup>36</sup> La guerra de la Independència a EEUU i la Revolució Francesa.

Aquest desenvolupament del mode de producció capitalista, hegemoneïtzat per les classes burgeses porta com a conseqüència l'aparició del diner com a forma de control de la integració social i com a forma de poder. Això modifica les concepcions existents de la propietat i apareixen nous conceptes com els de propietat privada que permeten emancipar la possessió de béns materials de la possessió de la terra, que només ostentaven els terratinents en el feudalisme.

Al mateix temps que l'aparició de la funció del diner i la seva divulgació entre les capes més àmplies de la població, permet basar els conceptes de la propietat i de la possessió en nous elements més amplis que els de la mera possessió de les terres, el diner es converteix en un medi. Això és el que s'anomena la funció mediàtica del diner. Qualsevol element que en les relacions humanes exerceixi la funció mediatra, adquireix un valor simbòlic, és a dir té sentit més enllà de si mateix, té un valor de representació.

Degut a què aquest valor de representació necessita ser interpretat, i la interpretació no pot ser individual sinó que ha de ser negociada, aquesta interpretació esdevé col·lectiva. D'aquesta interpretació col·lectiva del significat que té el diner en les nostres societats és d'on prové el seu valor simbòlic.

Quan l'any 1668, Molière posa en escena la seva obra *L'Avare*, el que fa és presentar als ulls de la seva societat un vici arquetípic per a la seva ridiculització i reflexió. El que es qüestiona és precisament el canvi social que s'està a punt de produir i que es produirà un segle més tard, a rel de la il·lustració, i l'apropiació indeguda d'aquesta funció simbòlica del diner per part d'un personatge posseït per l'avarícia.

Aquest valor mediàtic del diner permet moltes lectures i no només les permet sinó que també les afavoreix. D'una banda serveix com a codi per establir les relacions comercials. A partir d'aquest moment, que ha tingut la seva concreció històrica en l'hegemonia del capitalisme mercantil, es constitueix com un valor en si. Ja no és només un símbol de possessió, és possessió en si.



Voldria remarcar aquí que, en la meua opinió, el diner com a possessió ha permès bastir l'emancipació d'unes capes de la societat enfront del poder feudal. És a dir, en un moment històric el valor del diner ha servit per a aconseguir noves cotes de llibertat per determinades capes de la societat.

D'aquesta manera, el diner es pot definir fonamentalment com un llenguatge. Aquest llenguatge adquireix nous registres en la mesura que la societat, avança, canvia, evoluciona. En l'actual societat de la informació, la funció de l'anomenat diner electrònic és una funció molt més dinàmica, molt més lligada a les relacions horitzontals de poder que ha generat la lògica de fluxos en un món interconnectat globalment.

Cal doncs redefinir el simbolisme del diner en la nova fase de la nostra economia, tenint en compte també com, degut al fet de no poder accedir a la interconnexió i a la lògica de fluxos, molts països i continents gairebé sencers, com és el cas del continent africà estan condemnats a la pobresa i l'infradesenvolupament.

En canvi, a les societats desenvolupades s'ha anat implantant una economia de mercat en la que les persones, a més de ciutadans i ciutadanes són considerades consumidores. Algunes societats, com és el cas de molts països de l'Europa occidental, estan emmarcades en l'anomenat estat del benestar.

En aquestes economies, les persones de les classes populars de la societat, a més de ser considerades productores també es consideren consumidores. La producció va adreçada, per una banda a la satisfacció de necessitats de la població i, per altra banda a la creació de noves necessitats, en funció dels interessos dels productors i del propi mercat.

Precisament en el capitalisme informacional, el consum s'associa al disseny. El disseny és una informació afegida al producte, de tal forma que de vegades, el que es compra fonamentalment és disseny. Aquesta informació afegida al producte, en gran manera el determina, de forma que el converteix en consum de quelcom més que un article necessari: es consumeix un determinat estatus, i en

el fons la possibilitat de pertànyer a uns cercles culturals i/o socials o d'altres. La relació que hi ha entre el consum d'aquests productes simbòlics i el significat del diner està precisament en què determinats dissenys estan associats a determinats poders adquisitius.

Des d'aquestes reflexions no es critica la societat de consum sinó que volem plantejar noves interaccions més basades en mecanismes solidaris i, no negar el valor simbòlic del diner, sinó mostrar que el diner té només una funció mediàtica i no un valor en si mateix. Amb això, analitzem també com el paper del diner pren un nou sentit en la mesura que hi va havent canvis socials i/o tecnològics. Volem dir que, a la societat, el diner està en funció de les persones i no a l'inrevés. Les persones es fan conscients del valor simbòlic del diner quan poden contrastar el seu ús amb altres usos alternatius com són la cooperació i la solidaritat com a mitjans de coordinació de l'acció.

A les societats neolítiques, i a determinades societats primitives actuals l'intercanvi de béns i serveis es produeix mitjançant el bescanvi. Una de les característiques més importants del bescanvi és que, cada vegada s'han de negociar els valors dels productes o béns que s'intercanvien. Això obliga a un procés de negociació d'ambdues parts. De mica en mica aquestes negociacions es van anar estandarditzant i van anar prenent un caire més sistemàtic, fins a quedar pràcticament establertes com a pràctiques socioeconòmiques.

Als inicis del segle XXI, la informació i el coneixement han pres un valor molt fort en la nova estructura de la societat informacional i això fa que, tant les persones com els seus coneixements, habilitats i capacitats hagin pres un valor econòmic nou i molt potent. El perill de dualització social que es crearia si hi hagués una desigualtat molt forta entre les persones per accedir a la informació, s'ha de conjurar amb polítiques d'igualtat d'oportunitats de cara a la formació i l'educació per a tota la població.

No obstant això, és alarmant el creixement de sectors socials en situació d'extrema pobresa, localitzats no solament en zones geogràfiques del nostre

planeta en les que no s'ha desenvolupat una economia moderna i de mercat, sinó també en bosses de pobresa de les nostres societats del benestar o en determinats col·lectius com poden ser els nous immigrants, dones en situació de pobresa o marginació social. Per això, des d'aquest treball de tesi, volem remarcar que ja s'està donant una nova dinàmica sociocultural en les interaccions humanes que afavoreix a les persones més desafavorides de la societat i a les que pateixen l'exclusió social.

Aquest nou significat de les relacions econòmiques esdevé possible ens els marcs democràtics de les societats i permet generar molts més significats cooperatius i interactius. Una de les seves causes és que la lògica de fluxos de la informació ha desplaçat les formes de poder vertical i jeràrquicament organitzat cap a formes i estructures de poder molt més horitzontals. El poder mediàtic del diner, entès d'aquesta manera, és susceptible de ser democratitzat. Quan el poder del diner respon a criteris consensuats en base a un diàleg intersubjectiu, el diner és una forma més de solidaritat en els processos d'integració social produïts mitjançant la coordinació de l'acció. La solidaritat és una forma d'anar practicant un nou model de possessió compartida o de redefinir la idea de la propietat i de l'intercanvi.

Un exemple que ens pot servir per il·lustrar això que estem dient és, precisament, l'estat del benestar i la seva funció. A l'estat del benestar, la funció dels impostos pot constituir un mecanisme de solidaritat. Però, en aquest procés de coordinació de l'acció és l'estat qui juga el paper de decidir com s'ha d'administrar la solidaritat. Per una banda, això té aspectes positius, perquè permet una redistribució de les rendes que possibilitin uns serveis bàsics a la població, però també té la contrapartida que en moments de polítiques molt neoliberals la gent deixi d'entendre la funció social de l'estat. També hi ha el perill que la gent entengui la funció de l'estat d'una forma passiva i que no es faci responsable d'aquesta solidaritat.

### **1.1.1 La gestió comunicativa de l'EDA permet la participació de tota la comunitat**

Només en la radicalització de la democràcia i en processos de participació directa en aquests mecanismes solidaris, les persones esdevenen capaces de ser elles mateixes *agents solidaris*<sup>37</sup>. En relació amb això podem dir que el diner només és un instrument que permet codificar interessos. També que permet codificar i baremar els intercanvis i la possessió i el gaudi dels béns. Aquesta codificació és una explicitació d'unes relacions que encara que sovint són d'explotació, poden ser susceptibles d'emancipació. El diner com a instrument en si, és neutre, com a codi, codifica uns valors i concretitza uns interessos, tant pot ser l'expressió de l'explotació com l'expressió de l'emancipació.

Per tant d'això se'n conclou que el poder del diner com a medi de control social, és també susceptible de democratització, quan respon a interessos establerts mitjançant el consens que resulta de l'entesa basada en el diàleg intersubjectiu. En aquest cas el diner mediatitzaria unes relacions basades en pretensions de validesa i no de poder.

La societat de la informació se centra en dos processos que la distingeixen de la societat industrial: la generació del coneixement i el processament de la informació. Una de les característiques centrals de la nova societat és l'estreta interdependència de les tres esferes: social, política i econòmica (Castells 1994). Aquest és el centre de la teoria que permet entendre la nova estructura social. Això comporta una transformació de la demanda en el mercat de treball, caracteritzada sobretot per un increment dels grups socials amb educació superior. Al mateix temps creix el risc d'exclusió per a un terç de la població que no té unes característiques determinades. L'aïllament i la segregació dels treballadors i treballadores que pateixen l'atur estructural és una tendència cada cop més visible. La població treballadora sense ocupació estable és marginada per la societat, fins i tot quan constitueix un sector majoritari:

*Sólo quienes poseen un alto dominio de los saberes actualmente priorizados están quedando dentro del primer sector (Flecha1994:59-60).*

L'accés a la cultura i a l'educació en els àmbits de participació i decisió, es converteixen en factors de discriminació. Segons el sociòleg Manuel Castells (1994), aquesta revolució tecnològica té uns efectes sobre les estructures socials. Aquests efectes són de quatre tipus:

- a) En primer lloc, la informació i el coneixement estan totalment lligats a la cultura i a la societat.
- b) En segon lloc, la capacitat mental del treball està veritablement unida a l'educació i la formació, però en una societat oberta i complexa, depenent de la varietat de cultures i de les condicions institucionals: salut, comunicació, temps lliure, condicions d'hàbitat, recreació cultural, viatges, accés al medi ambient natural, sociabilitat, etc.
- c) La tercera característica és la unió entre els processos de producció, distribució i gestió que suposen una nova organització del treball i són la base de la nova economia. Això dóna lloc a una reorganització dels processos productius flexible i adaptable.
- d) En quart lloc, canvien les fonts de poder: el poder en la societat i entre societats. El control de la ciència i la tècnica de les tecnologies de la informació esdevé una forma de poder en si mateixa.

Tot aquest fenomen de canvi social produeix un dilema entre globalitat i localitat. Es produeix una descomposició del patró de comunicació entre les instàncies dominants de la societat, les quals treballen a través de xarxes abstractes i les comunitats dominades, que defineixen la seva existència al voltant del principi d'identitat. En aquesta societat, els mitjans de comunicació són el camp de batalla

---

<sup>37</sup> Les persones esdevenen agents solidaris quan actuen sota mecanismes de solidaritat.

fonamental del control polític i la realitat està cada cop més mediatitzada pels mass media.

Podríem caure en la lògica postmoderna i pensar que no hi ha possibilitat d'universalitat. Podríem reduir la lògica del poder a una lògica global que, com a molt tingués en compte la dualitat global/local. Però això seria relativitzar la possibilitat d'establir uns valors universals, fragmentant de nou els discursos per tal de no analitzar la realitat en la seva totalitat. Ja s'ha analitzat com les filosofies relativistes neguen la possibilitat d'atènyer l'existència de la realitat i les seves conseqüències.

Tal i com ja he esmentat, al Centre de Persones Adultes de La Verneda, s'està portant a terme el projecte ÒMNIA-Àgora, que facilita l'accés a Internet a barris amb risc de marginació. Mitjançant aquest projecte s'han posat les TICs a l'abast de les persones del barri La Verneda, sense cap mena de discriminació d'edat, de procedència cultural o de nivell d'estudis, a partir d'actuacions socials i educatives que persegueixen la superació de les discriminacions.

Aquesta nova manera de participar en la societat no només fa referència a la dimensió individual de les persones. També a nivell col·lectiu sorgeixen noves necessitats. En la societat interconnectada que ens descriu Manuel Castells, calen habilitats per tal de saber posicionar-se enfront la lògica de fluxos. Una de les capacitats més importants és la de ser capaços de reflexionar. Creiem que tant negatiu és el rebuig a la lògica de fluxos, que pot produir un allunyament de la connexió a les xarxes i, per tant, una radicalització de postures perilloses com els nacionalismes excloents, els integrismes o els fonamentalismes, com ho és el rebuig vers d'altres cultures i/o comunitats, que es concreta en racismes i xenofòbia, com una defensa irracional de les tecnologies que no contemplin la dimensió humana de la comunicació.

Aquests canvis tan radicals en el mode de producció i distribució de les mercaderies, han creat noves necessitats formatives, no només en les persones sinó també en les societats. Les noves demandes formatives estan relacionades

amb les habilitats per seleccionar i processar la informació. No obstant això, des d'aquesta tesi defensem que no només hem de considerar quines són les noves demandes en matèria de formació que origina la societat actual, sinó que, sobretot, hem de plantejar aquesta demanda des d'un model filosòfic nou, que s'adigui als nous temps i, a més, sigui capaç de concebre situacions alternatives que millorin la pròpia qualitat de la comunicació humana en la nova era de la informació. Aquest model, l'emmarquem en l'acció comunicativa formulada per Habermas i es dibuixa com una alternativa a les ideologies postmodernes. L'aportació teòrica que fem des d'aquesta tesi vol fer palesa la transformació individual i col·lectiva que es produeix quan són les pròpies persones adultes qui gestionen els seus propis projectes culturals i educatius.

Per descomptat que la descomposició del patró de comunicació entre les diferents instàncies de la societat de la informació, analitzada des de la lògica comunicativa, no és un fet irreversible, ni tan sols, un fet que s'hagi d'analitzar com una conseqüència lògica de la nova forma de producció en el model informacional.

Per tant, constatem que és possible una alternativa a aquest model que dissocia les instàncies dominants de les dominades. Segons les anàlisis postmodernes, les instàncies dominants poden accedir a les xarxes i treballar amb una codificació abstracta que no solament imposen perquè és l'única hegemònica sinó que anul·la la possibilitat que les comunitats dominades tinguin capacitat per a definir i establir els seus propis codis i les seves pròpies xarxes.

## 2.1.2 El desenvolupament comunitari dins d'una societat del benestar solidària

Ara passem a analitzar el context en què se situen les tendències dialògiques<sup>38</sup> de la societat de la informació perquè suposa una alternativa a l'actual perill de la dualització social. Segons R. Flecha (1989) en comptes d'un estat del benestar assistencial, necessitem una societat del benestar solidària. Actualment, les polítiques de benestar són més imprescindibles que mai, però cal tenir en compte que no poden ser responsabilitat exclusiva d'una sola institució. Cal mobilitzar els esforços del conjunt de les comunitats: administracions, ONGs i ciutadans i ciutadanes en general. El paper de les administracions, és el d'aprendre a fomentar i potenciar aquestes polítiques.

El model alliberador de desenvolupament comunitari que suposava el rebuig al desenvolupisme importat dels països amb una societat industrial avançada, cercava la solució a les causes de la marginació i no només dels seus efectes més dissonants es va donar a Llatinoamèrica als anys setanta, però es va estendre a tots els continents. La seva importància rau en què la quasi totalitat de projectes d'EDA i desenvolupament comunitari han sorgit més o menys inspirats per la seva perspectiva. Brooffiekd la caracteritza així:

*Els defensors es recolzen en un model conflictiu de societat en el qual les comunitats es consideren escindides per diverses divisions basades en la classe, l'economia o el poder polític. La desigualtat i la disparitat social estan en el centre d'aquest model més que la cohesió i l'harmonia, característiques del model liberal. L'educació es converteix d'aquesta manera en un arma de lluita per una societat més justa i igualitària. L'EA defensa els avenços col·lectius d'un grup oprimat i marginat. Els escrits de*

---

<sup>38</sup> Les tendències dialògiques són les que aposten per la democratització de la societat de la informació, entesa no només com el desenvolupament de les TICs, sinó també com l'extensió dels processos de diàleg que impliquen a totes les persones per igual, prioritant quan calgui, la participació en la Societat de la Informació d'aquells sectors socials en risc d'exclusió. Flecha, Gómez, Puigvert (2001).



*Paulo Freire són els manifestos filosòfics i l'agenda pedagògica de molts treballadors d'aquest tipus (Brooffiekd 1988:235).*

Des que Freire, a la dècada dels seixanta va començar la seva *Pedagogia de l'alliberament* fins avui a l'inici del segle XXI, hi ha hagut una transformació importantíssima del mode de producció i distribució de les mercaderies com a conseqüència de la incorporació de les noves tecnologies a la societat. Especialment les tecnologies de la comunicació que han possibilitat la interconnexió a nivell planetari, han produït un fenomen anomenat per molts teòrics, globalització. Manuel Castells analitza aquests canvis tan transcendents per a l'economia i la societat i els qualifica d'autèntica revolució tecnològica, la societat sorgida d'aquests canvis és la societat de la informació.

Ens preguntem si aquesta societat de la informació que suposa un model global de desenvolupament pot ser exclusiva de ningú. Les capes populars de la societat i els col·lectius en risc de patir exclusió social han de ser un sector preferent en les polítiques d'actuació de la nova estructura global. En el cas contrari, tal i com analitza Gorz (1986/1983), cada dia s'anirà accentuant més i més la dualització social. El desenvolupament comunitari, quan es planteja com un moviment d'afirmació cultural i d'identificació local, té més sentit que mai ja que, juntament amb la tendència a la mundialització, ha sorgit una tendència a la revitalització de les identitats culturals i locals dels pobles.

El perill més greu de la globalització és doble: per una banda el risc que moltes societats o comunitats senceres restin fora de la interconnexió planetària de l'economia i de la producció amb el perill de rebuig per ambdues parts i la possibilitat de generar nacionalismes excloents o fonamentalismes. D'altra banda, la possibilitat de generar una cultura global elitista que només representi els sectors privilegiats de les societats a nivell mundial, deixant al marge totes aquelles expressions populars que representen el món de la vida de les persones en l'àmbit universal.

Aquí resideix la importància d'una educació popular i, en concret, una educació de persones adultes compromesa amb els sectors de la societat més desfavorits. La participació de les persones adultes en el projecte de desenvolupament comunitari té un doble vessant: per un costat amb la seva participació han anat construint una EDA que els representa plenament i per tant, que respon als seus interessos i necessitats; per l'altre costat estan participant en un dels aprenentatges més importants de les seves vides.

Les persones van redefinint el seu jo (Castells 1994) a mesura que van expressant les seves veus a través de la participació en el seu propi desenvolupament i la seva educació. Però amb la gestió comunicativa de l'EDA s'afavoreix un tipus de participació que possibilita el reconeixement de les persones adultes en el doble vessant: personal i social.

Segons aquesta tesi, cinc són les dimensions que determinen o bé l'exclusió o bé la participació: edat, gènere, procedència sociocultural, nivell d'estudis i pretensions. Quan aquestes són autopercebudes com a barreres insuperables, sovint podem parlar de *tipificacions*<sup>39</sup> exclusores. Quan la imatge que es crea i es difon de la cultura és exclusora per a uns sectors de la població o per a determinades comunitats, aquests sectors socials tipifiquen la imatge de la cultura com a quelcom que no és per a ells i això fa que no participin. Aquesta situació es pot interpretar erròniament com que aquestes persones adultes no participen perquè no estan motivades.

---

<sup>39</sup> Aquest concepte de *tipificació* està definit per Schütz (1977/1973) el qual afirma que el sentit subjectiu de les accions depèn de l'experiència de la vida i de la consciència, de tal forma que els participants confereixen sentit a les seves vides a través de les seves pròpies accions.

### **1.1.3 Totes les persones adultes posseeixen capacitats d'autogestió**

*La aceptabilidad racional de una emisión reposa, en último término en razones conectadas con determinadas propiedades del proceso de argumentación* (Habermas 1999a:76).

Totes les persones tenen intel·ligència cultural i la desenvolupen en els contextos informals propis de les seves activitats quotidianes. De la proposta que J.Habermas (1999/1996) fa a la seva obra *La inclusión del otro* se'n poden extreure les premisses que mencionem a continuació, relacionant-les amb la participació de les persones adultes als processos de gestió:

- a) Degut al caràcter públic i la inclusió de tots i totes els interessats, ningú que pugui fer una contribució rellevant pot ser exclòs de la participació.
- b) A causa del tracte comunicatiu igualitari a tots i totes les participants, cal que tots i a totes se'ls donin les mateixes oportunitats de fer les seves aportacions, els i les participants han de dir el que opinen.
- c) La comunicació ha d'estar lliure de coaccions, tant internes com externes, de forma que les preses de posició amb un sí o amb un no davant les pretensions de validesa, susceptibles de crítica, només siguin motivades per la força de la convicció dels millors arguments. L'engany i la coacció només pot fer decantar la balança de les raons en favor de l'aprovació d'una norma dubtosa i discutida.
- d) D'aquesta manera, qualsevol que accepti participar en una argumentació ha de fer almenys aquests supòsits pragmàtics en els discursos pràctics. Així podran estar en joc només aquelles raons que tinguin en compte per igual els interessos i orientacions de valor de tots i totes.

Amb tot, observem com, les habilitats comunicatives són unes eines per a aprendre a autogestionar-se. Nosaltres, des d'aquesta tesi, mantenim que la dimensió sociocultural en EDA és una qüestió que afecta transversalment tots els

altres sectors: educació formal i no formal, acadèmica i no acadèmica, reglada i no reglada, bàsica, ocupacional i per al temps de lleure. Ens basem en les anàlisis dels processos cognitius que han fet Vigotsky, A.R. Luria i més recentment M. Cole i Silvia Scribner.

L. Vigotsky (1995/1934) i A.R. Luria (1980/1974) van afavorir amb els seus estudis un enfocament de la investigació dels processos mentals que posa l'èmfasi en el seu caràcter sociohistòric. Aquesta perspectiva tracta d'estendre a l'àrea de la psicologia les tesis marxistes que afirmen que l'individu lluny de posseir una naturalesa humana fixa, contínuament s'està refent a si mateix i a la seva consciència a través de la seva activitat productiva.

Seguint les teories implícites en la nostra hipòtesi, afirmem que són precisament l'autogestió i autoorganització de les persones adultes les que possibiliten mecanismes d'aprenentatge sociocultural. També ens basem en els estudis anomenats transculturals de Cole i Scribner (1977/1974) per afirmar que totes les persones, pertanyin a la cultura o ètnia que pertanyin, poden desenvolupar habilitats, mitjançant les quals podran ser capaces de fer nous aprenentatges.

Scribner i Cole (1977/1974) afirmaven que tant és una fantasia imaginar l'home vivint fora de la societat, com tampoc es possible imaginar cap funció intel·lectual desproveïda de caràcter sociocultural. Quan les persones participen democràticament en la gestió dels seus propis processos d'aprenentatge, en realitat s'estan refent a si mateixes des d'una nova realitat sociohistòrica. Les persones han d'adquirir noves habilitats per desenvolupar-se en aquest nou context on els mitjans tecnològics han permès la interconnexió a nivell planetari.

Considerem interessants les aportacions de la teoria i la metodologia que van treballar en els seus estudis transculturals M. Cole i S. Scribner i que centren la seva recerca en els processos cognitius. En els seus estudis van descobrir dues coses que, per a la nostra recerca constitueixen dues aportacions importants:

- a) Que l'educació escolar, i només aquesta, contribueix al mode amb què la gent descriu i explica les seves operacions mentals. Aquest fet s'haurà de tenir en compte a l'hora d'investigar ja que suggereix que hi ha una diferència important entre allò que la gent fa i allò que la gent diu que fa.
- b) Que l'aprenentatge per observació, generalment, es compara amb l'aprenentatge que s'adquireix bàsicament a través del llenguatge. Per exemple segons Scribner i Cole (1977/1974) en les societats tradicionals o primitives, els adults rarament expressen una pràctica particular amb paraules o regles; en lloc d'això, fan una demostració de què és el que s'ha de fer. També fan referència a què Fortes assenyala que als nens primitius, (ell va treballar amb els *talea ghana*) raras vegades se'ls escoltava preguntar per què. Va treure la conclusió que l'absència de tals preguntes es devia a què gran part de l'aprenentatge del nen es realitza en situacions pertanyents a la vida real on el significat és part intrínseca del context.

El quadre nº 5, té com a objecte donar una visió esquemàtica de les investigacions transculturals pel que fa a tres elements dels processos cognitius: el pensament, la memoració i l'aprenentatge. Tots tres han estat analitzats a partir d'operacions mentals realitzades en la vida quotidiana i en contextos reals. L'interès que, per al nostre estudi, tenen aquestes definicions de M. Cole i S. Scribner és que també ens hem permès situar els aprenentatges (que les persones adultes assoleixen amb la participació organitzativa i l'autogestió), sempre en contextos reals i en processos de coordinació de l'acció i de resolució de problemes.

QUADRE N° 5: SÍNTESI DE LA TEORIA DE COLE I SCRIBNER (1977) SOBRE LA RELACIÓ DELS PROCESSOS COGNITIVS I LA CULTURA

	<b>Característiques</b>	<b>Investigació Transcultural</b>
<b>Pensament</b>	El seu resultat ha de consistir en la reorganització de l'evidència d'una forma que sigui innovadora per a qui fa la cogitació. El subjecte està activament ocupat amb l'evidència per tal de poder atènyer una nova fita. El pensament (la cogitació) no està identificat amb la lògica.	La relació entre els processos racionals i els formalitzats en models lògics.
<b>Rememoració</b>	Una persona resol el seu problema, simplement, resumint, repetint quelcom ja après. Amb freqüència, aquest requisit significa que el problema apareixerà en cert mode inusual, en especial a qui resulta distant tota idea del que és un problema preconcebut artificialment.	L'èmfasi en separar les conclusions que es recorden de les conclusions raonades com a part bàsica de la definició de pensament, ha portat a subratllar una àrea d'investigació que abasta la solució d'un problema que l'individu no ha experimentat amb anterioritat.
<b>Aprenentatge</b>	Una persona resol un problema íntegrament a base de tanteigs. Ni tan sols s'ha vist reflectida en els estudis transculturals aquest tipus d'activitat.	Als EEUU les investigacions entorn a la solució de problemes han estat més aviat esporàdiques, enfocades a un nombre limitat de problemes.

També en la línia transcultural de recerca, aquests autors van qüestionar algunes de les conclusions de Piaget, sobretot pel que fa al pensament egocèntric. Ho van demostrar basant-se en estudis amb poblacions primitives i en les descobertes que va fer Evans-Pritchard i els seus estudis sobre els *zande*. Un dels proverbis dels *zande* que Evans-Pritchard cita és el següent:

*Se puede ver dentro de una persona como se ve dentro de una canasta*  
(Evans-Pritchard a Cole i Scribner 1977:180).

Això ens remet a la qüestió de com interpreten les persones les seves pròpies realitats i, quines interpretacions fan en els processos de resolució de problemes. Piaget i Inhelder plantegen la relació de l'egocentrisme dels nens amb la dificultat inicial de trobar (fins i tot de buscar) modalitats de col·laboració, com si la col·laboració no constituís una finalitat específica que s'hagués de buscar per el seu valor intrínsec. M. Cole i S. Scribner, en les seves investigacions amb els *kpelle* es preguntaven:

*¿Experimentan dificultades los kpelle para encontrar modalidades de cooperación?* (Cole i Scribner 1977:181).

L'evidència de què disposaven els indicava precisament tot el contrari. La societat *kpelle* ha desenvolupat gran varietat d'institucions per tal d'assegurar la cooperació entre els seus membres, per tal de mantenir al mínim els conflictes i per accentuar al màxim el bé col·lectiu. Un exemple d'aquest esforç cooperatiu es demostra en el conreu i la construcció d'habitatges. Per tal de portar a terme aquestes empreses, la gent s'organitza en grups de treball cooperatius anomenats *kuus*. El treball en comú va acompanyat de libacions de vi de palma i música compartida per tal de fer-ho menys pesat.

Si bé hi pot haver certa competència implícita, (per exemple per tal de veure qui talla els materials amb una major rapidesa), sempre es tracta d'una competència al servei del bé col·lectiu. Segons les afirmacions de M. Cole i S. Scribner:

*En éste, como en otros aspectos de sus vidas, los kpelle adultos representan la antítesis del niño piagetiano* (M. Cole i S. Scribner 1977: 181).

Pel fet que la reforma del sistema educatiu a l'estat espanyol promoguda per la Logse, va prendre com a referència teòrica la psicologia evolutiva de Piaget, des de l'àmbit de l'EDA es qüestiona el fet de fonamentar el currículum específic de l'EDA en aquests pressupòsits teòrics de l'esmentada Reforma. Precisament es troben a faltar també per als alumnes de l'escolaritat obligatòria, els plantejaments socioculturals d'aquests autors i autores i, sobretot, els seus estudis transculturals. A rel de la nova Llei d'educació LOCE, aquests aspectes teòrics tampoc s'han vist millorats.

Després d'exposar les conclusions de M. Cole i S. Scribner i veure com es relacionen amb les investigacions sobre l'EDA, podem tornar a plantejar-nos la pregunta de *com autointerpreten les persones adultes el seu procés de participació en la confecció i desenvolupament del seu propi projecte educatiu?*

De tot això se'n desprèn el valor que té per a la nostra recerca l'estudi qualitatiu del treball cooperatiu que desenvolupen les persones participants en el projecte. Un dels avantatges que presenta l'aprenentatge cooperatiu a través de la participació en activitats de gestió o d'organització és que no és un aprenentatge recontextualitzat. Segons M. Cole i S. Scribner, tant en els processos d'aprenentatge contextualitzat com en els recontextualitzats, una de les eines bàsiques són l'observació i el llenguatge.

Si seguim les teories de la gramàtica generativa de N. Chomsky (1989/1988), que fa una diferència entre els conceptes de competència i actuació, totes les persones tenen igual competència, el que varia és l'actuació, en funció dels diferents contextos. Els estudis de Scribner i Cole han permès aprofundir en les interaccions entre el context i els aprenentatges que fan les persones, és a dir han aportat informacions sobre l'actuació de les persones en els seus diferents contextos. Per tant, es pot argumentar que els agents tenen potencialitat per crear



pràctiques culturals que no han existit mai fins ara, en les quals el llenguatge hi té un paper molt important.

En el context en què actualment es desenvolupa l'EDA, podem dir que coincidim en les anàlisis que fa M. Castells (1994) de la societat de la informació i de les noves relacions natura-cultura que es donen en la societat informacional que ja estan immerses en la nova economia; hem d'aprendre a viure en una societat marcada per la plena autonomia de la cultura; hem de ser capaços de desenvolupar-nos en un món purament social.

## **1.2 Els factors exclusors que frenen la participació a la gestió dels projectes d'EDA**

Definim com a *factors exclusors*<sup>40</sup> aquells elements descoberts en les anàlisis de les informacions, que frenen o impedeixen la participació en una gestió comunicativa de l'educació de persones adultes. Tots aquests factors són definits per les pròpies persones participants mitjançant les seves interpretacions, reflexions, interaccions i teories que elles mateixes expressen a través de les tècniques comunicatives de recollida d'informació. Dins de les informacions analitzades s'hi troben dos grans tipus d'aportacions: les aportacions que responen més a aquelles idees preestablertes i acceptades pel conjunt de la societat i les que parteixen de la pròpia reflexió. Les primeres han estat fetes d'una manera espontània i es refereixen a les tipificacions sobre l'edat, el gènere, la procedència i el nivell d'estudis. Les aportacions que parteixen de la pròpia reflexió estan més relacionades amb les vivències i l'experiència de cadascú.

### **1.2.1 La barrera de l'edisme: la discriminació per raó de l'edat**

El concepte *edisme* ha estat definit a l'estudi realitzat pel CREA (1994-97) sobre *Participació i no participació en la formació de persones adultes a Catalunya*. Entenem per *edisme* la discriminació que les persones pateixen respecte a l'edat.

---

<sup>40</sup> Universitat Rovira i Virgili. 1997. Fonte, V.; Larena, R.; Valls, N.; "Factors exclusors i transformadors en educació de persones adultes" a la V Conferència de Sociologia de la

Com interpreten les persones aquest fet? Sovint expressen la sensació "que els ha passat l'edat":

*El fet de pertànyer a una determinada franja d'edat és un dels factors d'exclusió que apareix en totes les aportacions de les tertúlies<sup>41</sup>. Amb tot, el factor edat va molt associat als sentiments de por al ridícul i vergonya (CREA 1994-97).*

*...saben que a nivell més alt no poden pujar per l'edat (Persona participant a la Tertúlia amb persones no participants a la formació d'adults. CREA 1994-97).*

Una de les tipificacions exclusores més habituals en els ambients acadèmics és la de considerar que la persona adulta ja no pot aprendre. Conseqüències d'aquesta són les consideracions que a la persona adulta li cal molt més temps per fer un aprenentatge concret. En funció d'això, l'educació de persones adultes acaba consistint en la reproducció de la mateixa metodologia que es fa servir en l'escolarització obligatòria.

Això produeix una tipificació negativa de l'educació de persones adultes, que s'entèn com una compensació dels dèficits escolars que pateixen moltes persones en la seva edat adulta o en els joves de l'anomenat fracàs escolar. Aquesta tipificació negativa donaria suport a un model escolar d'educació de persones adultes. Aquest model utilitzaria un tipus de programacions que no es basarien en el reconeixement dels aprenentatges previs que les persones han fet al llarg de les seves vides. Tampoc prioritzaria coneixements i habilitats que les persones adultes posseeixen i que molt sovint han après de forma comunicativa i no acadèmica.

Per tal d'acreditar els coneixements de les persones, el model escolar utilitzaria instruments de mesura tipus proves i exàmens que no són els més adequats per

---

Educación. Pp.143-152.

<sup>41</sup> Aquestes tertúlies s'anomenen també *Grups de Discussió Comunicatius*.

demostrar aquestes capacitats adquirides al llarg de la vida. No es fomentaria la participació de les persones adultes en el disseny dels currículums ni dels materials d'aprenentatge. El model escolar no contempla la possibilitat d'una gestió comunicativa i reforça opinions, com la que s'exposa a continuació, molt generalitzades en l'opinió pública, que va formular una persona participant als òrgans de gestió del Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí, sobre el tema de com es poden aportar idees des de tots els àmbits de participació i presa de decisions, ens dóna a entendre com ha interioritzat la tipificació de l'edisme, fent-li creure que, amb l'edat, disminueixen les idees:

*Encara que ara les idees... potser perquè m'he fet més vell ja no tinc tantes idees* (Enric<sup>42</sup> -Participant de la Tertúlia de la Comissió d'Activitats).

### **1.2.2 La discriminació per raó de gènere**

En la racionalitat instrumental, basada en l'acció estratègica, una de les tipificacions més habituals és la del masclisme. Molts dels elements clau d'aquest fet es troben en els àmbits de gestió de la societat. L'educació, considerada tradicionalment com una professió femenina, tampoc s'escapa a aquest efecte. Si en un col·lectiu de persones dedicades a l'educació, la majoria són dones, sovint els homes, que en són minoria, ostenten els càrrecs de major responsabilitat i de gestió.

Abans de la modernitat, tant l'home com la dona eren súbdits, objectes de l'acció de les classes dominants. Amb la modernitat les persones adquireixen l'estatus de ciutadanes protegides per una Constitució democràticament escollida.

Crec, però, que en la modernitat tradicional la dona ha anat més lenta en el seu camí d'esdevenir subjecte de la seva pròpia acció estratègica. Penso que hi pot haver influït la tipificació d'una cultura que ha prioritzat una imatge masculina del món. Inclús l'òptica amb que les dones hem pogut veure el món ha estat

---

<sup>42</sup> A l'Annex d'aquest treball de tesi, tant l'Enric com les persones que han participat al treball de camp, figuren amb el seu nom original.

hegemonitzada per la imatge masculina. Possiblement la nova forma d'integració social de la dona fora de l'àmbit del matrimoni i de la societat concebuda patriarcalment, hagi portat a què la dona utilitzi l'acció estratègica. Aquest pot ser considerat igualment un avenç o un retrocés en la situació de la dona. Avenç pel fet que la dona, per primera vegada accedeix a la possibilitat de dissenyar els seus propis objectius i la manera d'assolir-los. Retrocés perquè la dona, al llarg dels segles i en el seu món de la vida, ha anat adquirint unes habilitats comunicatives i ha practicat una acció comunicativa que corre el perill d'abandonar.

Una de les barreres que la dona ha de vèncer a l'hora de decidir-se a participar en les tasques de gestió de l'EDA és la baixa autoestima. L'escàs o nul reconeixement que la societat patriarcal ha donat a aquestes habilitats comunicatives pròpies de moltes dones, ha fet que elles s'infravalorin totalment:

*Muchas veces al marido no le gusta que la mujer salga* (Carmina-Relat de Vida Quotidiana).

Una de les primeres pors que han hagut de superar moltes dones és la de parlar en públic, especialment quan ho fa davant d'un micròfon. Sovint la tremolor de les mans li impedeix llegir bé un paper quan ho ha de fer en públic. En aquesta frase poden veure com ho explica una dona participant en la Comissió d'Activitats que va parlar en públic a la Festa Major de Sant Martí, a l'acte *Per Sant Martí, estrena el vi* :

*Yo me acobardo mucho* (en parlar davant del públic) (María-Participant de la Tertúlia de la Comissió d'Activitats).

### **1.2.3 L'elitisme cultural, factor de desigualtat vers la gestió comunicativa**

Entenem per *elitisme cultural* aquella característica de l'oferta cultural que la fa apta només per a certs sectors privilegiats. Un dels elements clau més clars d'elitisme és el preu elevat de la mateixa.

Un teòric de l'educació conegut per les seves teories sobre la reproducció cultural és P. Bourdieu (1979/1968) el qual defineix l'*habitus* com el conjunt de pràctiques culturals que s'associen a un determinant estatus. Sovint l'estatus cultural dominant es distingeix de les pràctiques culturals de les capes més populars de la societat.

**La distinció és la característica d'aquestes pràctiques culturals.** El fet de ser exclusiva de capes minoritàries privilegiades és un dels seus trets distintius. Pràctiques culturals que s'han divulgat han deixat de ser un signe de distinció. Per exemple, escoltar Mozart al Liceu de Barcelona pot ser una prerrogativa d'un sector elegit de públic i, en canvi, sentir Mozart tot anant amb un tren de Rodalies i contemplant el paisatge de blocs de ciment i formigó de Ciutat Meridiana, pot ser tota una altra cosa, potser encara per definir.

Cada cop més, les societats europees occidentals com la nostra esdevenen multiculturals. Convivim a la mateixa ciutat diverses creences, cultures, gent amb diferents colors a la pell, procedències africanes, asiàtiques, llatinoamericanes, i des de l'esfondrament de l'URSS també europees orientals. Aquesta convivència es veu constantment amenaçada per actituds xenòfobes i racistes. Els nacionalismes excloents han estat un dels pitjors malsons de l'Europa del segle XX.

Segons Manuel Castells, un dels problemes més grans que es manifesten a la nova societat de la informació és el rebuig a la lògica de fluxos de la informació, lògica per altra banda, pròpia de l'economia global. La societat de la informació encara no ha arribat a tots els col·lectius de la societat global. Qualsevol sector social que quedi exclòs de la lògica de fluxos pot refugiar-se en fonamentalismes excloents o fomentar nacionalismes exclusors.

Les filosofies neonietzschianes han permès fonamentar un discurs postmodern basat en la diferència. Les cultures minoritàries no són inferiors sinó diferents. Però per això es considera que on estaran millor és en els seus propis territoris. Aquest argument postmodern de la diferència no inclou el discurs de la solidaritat.

En una societat cada cop més plural des del punt de vista cultural, en un món globalment interconnectat, la igualtat de les diferències és l'única alternativa que fa possible el respecte dels drets de totes les persones per un igual.

Cert és que, a molts indrets els pobles encara no gaudeixen dels drets dels ciutadans i ciutadanes. Molts dels estats subsaharians, segons diu Castells (1998/1997) tenen estats-nació predadors que no han permès que els seus súbdits assolissin la categoria de ciutadans.

També molts països com succeeix en alguns dels llatinoamericans, han desenvolupat el que Castells (1998/1997), anomena l'economia criminal, establint un teixit mafiós que enterboleix totalment els drets democràtics de la ciutadania, actuant amb poders paral·lels i il·legals com són la màfia del narcotràfic, els seus gorilles, l'extorsió, el segrest i la intimidació com a pràctiques de poder, etc. Totes aquestes pràctiques polítiques generen desigualtat.

#### **1.2.4 Quan el nivell d'estudis esdevé una barrera per participar**

Les persones adultes que han patit exclusió social o que pertanyen a àmbits més desafavorits de la societat, han hagut de superar molts obstacles fins arribar a l'EDA. Hi ha una tipificació de l'educació de persones adultes que construeix una imatge compensatòria de la mateixa. A moltes dones adultes que van a estudiar al centre els fa vergonya que els seus propis veïns les vegin sortir de casa amb una carpeta perquè temen que identifiquin això amb el fet de no tenir estudis bàsics.

A moltes persones els ha succeït que essent analfabetes s'han adonat que les seves opinions, per encertades que fossin, eren menystingudes o se'ls prestava escassa o nul·la atenció. Elles han percebut això com una situació habitual i, per tant, aquesta estigmatització social de la persona analfabeta ha constituït una nova barrera que han hagut de trencar. A continuació podem veure, en aquesta interpretació de la Maria, una persona que està estudiant el curs de Certificat a l'escola d'adults, com no se sent amb forces per parlar al davant del públic:

*Lo que em passa a mi, jo no tinc facilitat de paraula. A mi que parli sempre el mateix no... (no em sap greu), a mi m'agrada escoltar molt (Maria–Tertúlia de la Comissió d'Activitats).*

Amb aquesta opinió, la Maria explica que per ella ja estaria bé que sempre parlessin les mateixes persones, les que, segons ella “ tenen facilitat de paraula”.

També la Cati explica com es va sentir la primera vegada que, essent a la classe de neoelectors va anar a un Congrés d'Alfabetització i va llegir en públic.

*Yo lo que decimos, de ponerte a leer delante de personas...a mí me tocó leer en Vitoria delante de cuatrocientas y pico de personas(...) este día pasé mucha vergüenza (Cati -Tertúlia de la Comissió d'Activitats).*

Barreres, com la passivitat de la Maria que prefereix escoltar perquè no se sent preparada per parlar o la de la Cati que li fa vergonya llegir en públic, són factors exclusors que frenen la participació de les persones que no tenen alts nivells acadèmics.

### **1.2.5 Les pretensions de poder: obstacles vers la participació**

Una dels objectius plantejats a la tesi és estudiar com esdevé possible una gestió comunicativa basada en les pretensions de validesa que superi les pretensions de poder. Aquesta afirmació s'ha anat confirmat a mesura que s'han recollit i analitzat la informació. Els efectes de les pretensions de poder són sempre exclusors. Els resultats d'aquestes anàlisis es van explicant al llarg d'aquest capítol i els següents i, és per això, que hem anat intercalant les cites extremes de les opinions de les persones participants a partir d'aquest capítol de la tesi.

Les persones participants opinen que una de les barreres que obstaculitza la participació i la gestió de projectes culturals i educatius és l'actitud “passota” de la gent, actitud que procedeix de l'entorn social:

*Que no és que sigui de l'escola, és la societat i és que està muntat així. És en general això és en general, és la societat que d'aquesta manera però és que la gent ens hem tornat així, no sé si la gent d'abans era millor... o...*

*però actualment la gent s'ho passa per l'esquena i clar... per trobar una persona que hi puguis dialogar (Josefina-Participant de la Tertúlia de la Comissió d'Activitats).*

Aquesta actitud tan individualista i indiferent exclou altres valors més solidaris, tal com s'expressa en aquesta opinió:

*La societat en general i sobre els temes que siguin...és igual...no són molt solidaris (Josefina-Participant de la Tertúlia de la Comissió d'Activitats).*

Hi ha també una percepció que fa creure a les persones que això sempre ha estat així i que no canviarà mai. Els teòrics que defensen el darwinisme<sup>43</sup> a la societat afirmen que no és necessari que les persones augmentin les seves capacitats. Segons aquestes teories, no cal que les persones aprenguin a autogestionar-se perquè això pot quedar en mans de les elits. Defensen que són aquests sectors socials privilegiats els que han d'assumir la manipulació de les noves tecnologies i les responsabilitats fonamentals; els sectors socials més populars quedarien per a les feines més repetitives, eventuais i poc remunerades. Aquest determinisme té un efecte exclusor i esdevé una barrera que les persones interioritzen a l'hora de participar en la gestió en condicions d'igualtat:

*Que la sociedad no se preocupa no más que de vivir bien y montárselo a su manera esto es en el trabajo...esto es en todo y siempre hay aquella que son los que saquen la cara, que saquen la cara y otra, pues, detrás, detrás, y esto yo creo que siempre lo ha habido (Jorge-Participant de la Tertúlia de la Comissió d'Activitats).*

Respecte a la participació i la gestió, una de les mancances més importants és la falta d'interès per escoltar o llegir les informacions. Es valora molt exclusor el fet que les persones no parin atenció a les informacions escrites. També es valora

---

<sup>43</sup> Darwinisme social: es defineix com el procés de selecció social en funció dels valors i els interessos hegemònics



com una barrera el fet que cadascú es mantingui en el seu pensament sense voler escoltar ni parar compte amb les opinions dels altres.

Moltes de les pretensions de poder que s'han constatat com a factors exclusors, provenen de la interiorització de discursos presents a la societat i a l'opinió pública, sovint fomentats pels mitjans de comunicació. Les persones ho interioritzen com quelcom "normal" i això fa que ja no es plantegin la seva participació. D'aquesta convicció sobre la impossibilitat de la transformació social i cultural n'hem parlat àmpliament al primer capítol d'aquest treball de tesi.

### **1.3 Factors transformadors que fan possible la gestió comunicativa**

Definim com a *factors transformadors* aquells elements analitzats en les informacions del treball de camp, que promouen la participació en una gestió comunicativa de l'educació de persones adultes. Pel fet de transformar les barreres exclusores en una major igualtat d'oportunitats a l'hora de gestionar, els anomenem transformadors.

Dins de les informacions obtingudes a través de les tècniques comunicatives s'hi troben dos grans tipus d'opinions: les que responen més a aquelles idees preestablertes i acceptades pel conjunt de la societat i les que parteixen de la pròpia reflexió. Les primeres han estat fetes d'una manera espontània i es refereixen a les tipificacions sobre l'edat, el gènere, la procedència i el nivell d'estudis. En les aportacions que parteixen de la pròpia reflexió, sovint es produeix una transformació de les idees més generals i tòpiques a les més reflexionades.

#### **1.3.1 La intergeneracionalitat**

Estudis sobre la intel·ligència adulta com els de Cattell (1963), han posat de manifest que hi ha dos tipus d'intel·ligència: *la intel·ligència fluïda* i *la intel·ligència cristal·litzada*: la intel·ligència fluïda, pròpia de les persones en edat escolar i joves, la intel·ligència cristal·litzada, pròpia de la persona adulta i que permet processar els coneixements adquirits a través de les experiències viscudes.

Silvia Scribner i Michel Cole van posar de manifest a través de les seves investigacions que no hi ha col·lectius més o menys intel·ligents ja que els aprenentatges no es poden mesurar fora dels propis contextos culturals. Col·lectivament considerada la intel·ligència és una manifestació de tipus transcultural. S'ha demostrat que les persones adultes realitzen en les seves activitats diàries operacions cognitives equivalents a les desenvolupades en ambients acadèmics, a través dels estudis transculturals desenvolupats per M. Cole i Silvia Scribner que afirmen que no poden analitzar-se les capacitats fora dels contextos culturals on es desenvolupen (Cole i Scribner 1977/1974).

Moltes persones adultes han portat a terme molt acuradament les seves responsabilitats en el seu lloc de treball sense haver sabut llegir ni escriure, desenvolupant capacitats no acadèmiques. Aquestes capacitats constituïran la base dels seus aprenentatges adults.

Així es demostra que mai no és tard per aprendre, que les persones, tinguin l'edat que tinguin, fan possibles qualsevol tipus d'aprenentatge, fins i tot els aprenentatges acadèmics, quan veuen reconeguts els seus sabers.

Les persones participen en la gestió dels projectes culturals i educatius quan transformen els prejudicis sobre l'edat en oportunitats per participar. És el cas d'aquesta dona que, sap decidir entre les responsabilitats familiars i la seva participació a les reunions:

*Perquè estic contenta, com això: em truca el meu fill i si em diu: Mama què fas? I li dic mira avui tinc una reunió no és allò de dir pues mira, no faig res, doncs mira si vols venir perquè sóc jo la que decideixo, pels anys ja em toca de tenir-lo per l'edat? (Josefina-Tertúlia de la Comissió d'Activitats).*

Reflexionant sobre l'edat es formulen arguments com el de la Josefina que afirmen que el fet de tenir més anys és un element que afavoreix la capacitat de decisió, i amb això l'autonomia i l'autorealització de la persona.

### 1.3.2 El feminisme dialògic

Moltes de les capacitats que ha adquirit la dona en la seva vida familiar no havien estat prioritzades socialment. Una de les més rellevants és la capacitat de gestió i organització. Tradicionalment la dona ha gestionat la llar, ha portat l'economia domèstica, administrant moltes vegades en unes condicions de precarietat econòmica, molt freqüentment ha estat ella qui ha desenvolupat relacions amb l'administració i les entitats: escola dels fills, relacions amb els professionals de l'educació, al mercat, amb les pares i mares dels companys d'escola dels fills i filles, amb les institucions públiques... Tot això suposa un gran bagatge d'habilitats comunicatives que fan que la dona estigui potencialment molt preparada per a desenvolupar comunicativament tasques d'administració, gestió i organització.

El fet de participar a les activitats d'una forma activa i responsable, augmenta l'autoestima i la motivació vers la comunitat. Així ho expressa una persona que participa en l'organització d'un Sopar de Germanor a la Festa Major del Barri on hi assisteixen més de set-centes persones del barri:

*Participar para mí es una actividad que yo misma me siento como estimulada de poder participar y satisfecha de poder decir pues mira... Como fue por ejemplo del Sopar de Germanor (Cati-Tertúlia de la Comissió d'Activitats).*

Les mestresses de casa han adquirit uns aprenentatges de gestió que els han permès gaudir d'unes capacitats de gestió i coordinació molt necessàries actualment, no solament en el món de la producció i de l'empresa, sinó també en els àmbits associatius i de convivència ciutadana.

Aquesta flexibilitat que posseeixen les dones pel fet d'haver assolit aquests tipus d'aprenentatges, és una de les causes de la incorporació de la dona al món del treball, ja que l'actual mode de producció dels sectors informacionals demana aquests tipus de capacitats.

Amb les pràctiques feministes de compartir les responsabilitats domèstiques amb els homes, moltes dones fan possible que també els homes vagin assolint aquestes habilitats de coordinació.

Un factor transformador molt important és la col·laboració de l'home per augmentar la participació de la dona en la gestió comunicativa de l'EDA. És el cas d'en Jorge que s'ho combina amb la seva dona i, cas que ella no pugui assistir a les reunions, s'ofereix a anar-hi ell. D'aquesta manera, tots dos, s'ajuden per atendre la seva família i a l'hora participar a la gestió de les activitats. Aquesta és una forma de feminisme dialògic<sup>44</sup>, és a dir, compartit entre l'home i la dona i basat en el diàleg:

*Cuando ella... Si es que ella diga: Yo no puedo ir. Ah! Bueno si tú no puedes ir ya voy yo (Jorge-Tertúlia de la Comissió d'Activitats).*

Des de les empreses i també des de les organitzacions aquestes habilitats es van considerant cada cop més com un nou capital. Ja està demostrat que no només s'aprèn a l'acadèmia i no només les persones que tenen titulacions poden garantir un tipus determinat d'habilitats. Tal i com ja hem apuntat, dels estudis que s'han fet al CREA se'n desprèn la conclusió que totes les persones tenen intel·ligència cultural. Mitjançant la intel·ligència cultural les dones posen en pràctica les seves habilitats per aprendre a través del diàleg.

La participació en l'EDA permet prendre la paraula a les dones en àmbits de gestió i organització i ostentar la representativitat de col·lectius, entitats i institucions. Això suposa un reconeixement social de la dona que li permet assolir unes noves formes d'integració social. Moltes dones han superat les barreres vers la seva presència pública a través de l'aprenentatge dialògic, com per exemple en la Tertúlia Literària Dialògica, desenvolupada en les entitats de FACEPA i mitjançant la seva participació activa a l'EDA s'afavoreix el nivell d'autoconfiança i amb això la dona va trencant les barreres que la reclouien només als àmbits de la llar.

---

<sup>44</sup>EL feminisme dialògic es basa en el diàleg entre gèneres i no pas en la confrontació. Puigvert, L. 2001. *Las otras mujeres*. Barcelona: El Roure

Entitats com les associacions per a l'EDA i la cultura, especialment les dedicades a la promoció de la igualtat de la dona, afavoreixen aquesta representativitat i constitueixen un factor d'aprenentatge d'habilitats socials de primer ordre.

Les dones, quan assisteixen al Centre d'Educació de Persones Adultes, descobreixen la necessitat de tenir espais propis de llibertat, quan els espais de participació són realment democràtics:

*Es cuando, al venir a la escuela...yo pienso que la gente debe coger un espacio para uno(a) mismo(a) (Carmina-Relat de Vida Quotidiana).*

Al si de la llar, la dona ha actuat comunicativament molt sovint, per tal d'arribar a acords en l'àmbit de la seva parella, en l'àmbit familiar, en l'ambient domèstic, acords que li permetessin poder intervenir en les decisions, adquirint una sèrie d'habilitats comunicatives. Moltes d'aquestes habilitats, amb la incorporació de la dona al món de treball i a la vida pública, s'han traslladat també a l'àmbit laboral i professional i a la vida social pública.

### **1.3.3 El diàleg intercultural**

Segons J. Habermas (1999/1996), en la seva obra *La inclusión del otro*, s'han de reconèixer els drets culturals de sectors socials que representen una minoria ètnica o cultural dins de l'estat nacional. Segons aquest autor s'ha de procurar evitar el perill de discriminació o desconsideració de les cultures que no siguin la cultura nacional majoritària. S'ha d'anar cap una unitat en la diversitat de les manifestacions culturals i ètniques que conviuen en un mateix territori.

En el llibre de Gómez, J, i Flecha, R (1995) *Racismo, no gracias*, es planteja una alternativa tenint en compte l'aportació de la teoria de l'acció comunicativa de Habermas en el terreny de les utopies possibles: la convivència multicultural que pren el diàleg com a principal instrument d'entesa no solament entre persones sinó també entre cultures.

El fruit d'aquest diàleg és un enriquiment cultural mutu, ja que cada tradició es posa en contacte amb altres tradicions amb l'objecte d'intercanviar les experiències i enriquir amb aquestes noves aportacions el seu món de la vida.

Totes les cultures tenen un *saber de fons compartit* (Habermas 1987a:433) que els permet explicar el món i autocomprendre's a si mateixes. El saber es pot compartir mitjançant el diàleg intersubjectiu que permet arribar a un consens. Si bé és cert que es pot consensuar la veritat, també es poden consensuar els valors i les normes i els conceptes i sentiments estètics.

El resultat d'aquest consens és que no hi ha una cultura dominant ja que, mitjançant el diàleg entre cultures, s'afavoreix que tothom participi. Per això s'estableixen molts canals i formes d'expressió: des de fer reunions de Junta, fins a posar una bústia per recollir suggeriments:

*Oh! hi ha moltes maneres...una és doncs que a la Junta cada un diu la seva: podríem fer això, podríem fer allò (...) Aquest era un sistema i doncs... miràvem si era adient, si tenia acceptació si era econòmic (...) es posava una bústia, de vegades sí eh? Que deien podríem fer ioga, podríem anar al Tibidabo... Aquell viatge tan maco que es va fer va ser un paper que vam trobar dins de la bústia vull dir que això de la bústia va ser un altre sistema, després el boca-boca. Mira m'han dit que podríem anar al museu egipci. I amb tot això un poti-poti (Enric-Tertúlia de la Comissió d'Activitats).*

L'Enric, en la seva interpretació descobreix que, sovint el resultat del diàleg és un mestissatge entre cultures: allò que ell anomena un "poti-poti".

També seguint les anàlisis de Castells (1994/97/98), hem de tenir present que el disseny incorporat al nou mode de producció en la societat de la informació és un dels factors que permeten definir trets distintius en les diferents manifestacions culturals de la societat. El disseny permet que hi hagi franquícies que venen això disseny, marca, garantia de distinció.

El disseny en si mateix no produeix exclusió o inclusió, però quan aquest element actua com a factor de distinció, la marca es constitueix amb un element de subtil discriminació. Per exemple, al *Projecte Ciutat Gitana*<sup>45</sup> que es proposa l'associació *Ujaranza*, una de les entitats federades a FACEPA, hi ha planificades unes galeries comercials en les què, mitjançant una franquícia, es posarà a la venda una oferta de roba per a dona, home i criatures, basada en un disseny propi inspirat en els gusts tradicionals d'aquesta cultura. En aquest cas, el disseny no serà un símbol de distinció i de classe que marca un estatus diferenciador, sinó que, molt al contrari, ha de servir per situar els gustos d'una cultura tradicionalment exclosa en un pla d'igualtat. Moltes persones podran accedir a un estil de vestir nou, podran escollir-lo si en realitat els agrada. D'aquesta manera, l'estètica tradicional d'un poble amb reconeguda sensibilitat artística, podrà competir a la societat en igualtat de condicions. En aquest cas el disseny no és una marca amb pretensions de poder, amb intenció exclusivista, sinó que molt al contrari, la franquícia farà possible que les pretensions de validesa d'una forma de mostrar la imatge en el vestir, puguin expressar-se a la societat.

I és que, quan la cultura és el resultat d'una imposició normativament adscrita i imposada a través del sistema amb elements incorporats com pot ser el d'un determinat disseny pretesament multicultural, no hi ha un diàleg ni la utopia de la racionalitat comunicativa multicultural es pot fer possible, sinó que només s'està reproduint la capacitat de difondre models culturals per part de les capes dominants de la societat:

*La gente ha de llegar a ser capaz de desarrollar instituciones propias que pongan límites a la dinámica interna y a los imperativos de un sistema económico casi autónomo y sus complementos administrativos (Habermas 2002:34).*

---

<sup>45</sup> El projecte *Ciudad Gitana* és un programa de creació d'infraestructura econòmica al barri de la Mina, on hi ha un alt índex de població gitana que presenta una precarietat econòmica molt aguditzada i unes gran mancances en les alternatives formatives i laborals.

Cada cop més, aquestes institucions de què parla J. Habermas esdevenen multiculturals; la igualtat de les diferències és una proposta per a la superació de tota mena de discriminació. Quan la cultura és el resultat d'un consens comunicativament assolit, resultat del diàleg entre una pluralitat de manifestacions, aquestes enriqueixen mútuament el seu món de la vida i el seu saber de fons compartit es fa divers i multicultural:

*Cuando hay una charla y cuando hay... pues cada uno da su opinión su punto de vista...y no hay nadie que se burle ni que se ría y es respetable... para mí esto es muy importante...(Jorge-Tertúlia de la Comissió d'Activitats).*

Silvia Scribner i Michael Cole (1977/1974) amb els seus estudis transculturals van posar en evidència com cada cultura té elements propis i distintius que l'han portat a assolir el grau de coneixement i el tipus de cultura de què gaudeix.

Les persones que, procedents d'altres països, arriben a la Unió Europea, per exemple, han de trencar moltes barreres socials, però també han de poder transformar-se individualment. Com deia Paulo Freire (1997) en la seva obra *A la sombra de éste árbol*, han de ser capaces de transformar les seves dificultats en possibilitats. Les barreres que han interioritzat aquestes persones i que les porten a tenir una baixa autoestima o una infravaloració de les seves capacitats i potencialitats, s'han de convertir en elements motivadors per poder sortir de la seva condició de persones en situació de risc de marginació social. Persones que han assumit ancestralment i des dels temps de l'esclavatge, com les de pell negra la seva cultura com a menystinguda, han de trencar aquesta tipificació negativa i exclusora i han d'autopercebre's com a iguals.

Aquesta transformació requereix una interacció social amb les altres persones i en condicions d'igualtat. Socialment l'existència de guetos ara mateix a grans ciutats dels EEUU, com pot ser el Bronx a New York, és un fet que cal transformar. Les barreres socials que s'han de superar són més consistents que les que s'han de transformar de forma individual. Per dir-ho d'una altra manera, és més fàcil un



canvi d'actitud i un canvi de mentalitat que no pas la transformació d'unes pràctiques socialment assumides al llarg de moltes dècades i que responen a uns interessos econòmics molt determinats.

Teòrics i experts com M. Castells (1994), J. Delors (1995), R. Flecha i H. Giroux (1992), coincideixen en el valor del coneixement com a principal capital productiu en l'era de la informació. A *La educación encierra un tesoro*, (Delors 1995) es valora la formació com la clau del desenvolupament de l'economia i la societat. Per tant, les principals eines de transformació social per a les cultures oprimides en els seus propis estats-nació, o per a les minories culturals a la Unió Europea són l'educació i la formació.

En una societat en evolució constant, la formació al llarg de tota la vida i l'educació de persones adultes en són també factors clau de desenvolupament no només a nivell social sinó també a nivell personal i individual. El model social d'educació de persones adultes, basat en la participació social de les pròpies persones, permet transformar les dificultats de les que parteixen d'una situació de manca d'estudis bàsics. Gràcies a aquesta participació en l'educació democràtica de persones adultes, elles esdevenen capaces de llegir obres tingudes per tan difícils com *l'Ulisses* de James Joyce i/o de presidir entitats d'educació de persones adultes, ostentant també la seva representativitat a nivell de la Unió Europea.

#### **1.3.4 La participació en l'educació de persones adultes**

A través de l'educació al llarg de tota la vida es pot transformar l'exclusió social i cultural produïda per la manca d'estudis bàsics. Moltes vegades les persones superen l'obstacle de l'aïllament social i la no participació mitjançant l'assistència a l'educació de persones adultes:

*He participado cuando me he apuntado para el graduado y la gente que había de maestros te anima a pertenecer a la Comisión de Actividades, a delegadas de las clases y ahí empiezas tú...(Carmina-Relat de Vida Quotidiana).*

L'ambient que es genera en un Centre de Persones Adultes, quan és democràtic, és un factor que ajuda a participar i a creure que la transformació és possible. Persones en processos de formació d'adults, es vinculen a les activitats de gestió i descobreixen com es pot aconseguir allò que un es proposa:

*Tú puedes haciendo, haciendo piña con otro grupo conseguir algo que tú te propones. Sí yo pienso que esto es así (Mercedes-Relat de Vida de Quotidiana. CREA 1994-97).*

Les habilitats adquirides a través de la participació a la gestió comunicativa l'EDA es transfereixen a altres espais de diàleg, posant en pràctica activitats de coordinació, com es demostra en aquest relat d'una dona que va participar a l'escola d'adults del seu poble i després, en trobar feina, es va integrar a un Grup de Dones:

*Después estuve con el Grupos de Dones de Ripollet, nos dieron un programa también así para las mujeres. Estuve coordinando... participando en la coordinación (Mercedes-Relat de Vida de Quotidiana. CREA 1994-97).*

Mitjançant l'educació de persones adultes, les persones van augmentant el seu nivell d'estudis i van posant en pràctica la seva experiència adquirida al llarg de la vida, per exemple a l'àmbit laboral, al mateix temps que participen de les tasques i les responsabilitats a les associacions:

*Perquè tens l'oportunitat de desenvolupar altres coses que no has fet a la feina (...) aportes molt perquè tot i que les associacions tinguin els seus estatuts (...) Sempre hi ha coses a fer... una persona amb una mica d'experiència té molt a aportar (Andreu-Relat de Vida Quotidiana CREA 1994-97).*

### **1.3.5 Les pretensions de validesa**

Quan les persones gestionen els seus projectes i ho fan amb pretensions de validesa, interactuen comunicativament. Això, no solament és possible sinó que també és desitjable perquè és un poderós factor de transformació. Entenem per pretensions de validesa, la forma en què les persones participen al diàleg quan

l'objectiu és l'entesa. En la descripció que fa J.Habermas (1987b/1981) del món de la vida de les persones hi distingeix tres àmbits: el de la cultura, el de la integració social i el de la socialització. Situa la ciència en el món de la cultura i les pretensions de validesa per arribar a l'entesa, les anomena *pretensions de veritat*. Gràcies a aquestes pretensions de veritat, que es basen en evidències, esdevé possible distingir la validesa dels arguments. En aquesta valoració que fa la Cati de la forma com es desenvolupa el diàleg es descriuen, de forma espontània, els efectes de les pretensions de veritat:

*Hombre yo el diálogo, cuando ha habido una reunión, el diálogo que ha habido me ha gustado* (Cati-Tertúlia de la Comissió d'Activitats).

Pel que fa a la integració social, J.Habermas, la situa en el món social de les persones on es desenvolupa la coordinació de les accions en base al dret positiu i a la moral. Les pretensions les anomena de *rectitud normativa* quan fan referència als drets de les persones i de *rectitud moral* quan es regeixen pels valors i l'ètica.

Un valor molt important que es posa de manifest a través de les pretensions de rectitud, és el respecte a les diferents maneres de pensar. Aquestes pretensions serveixen per posar-se d'acord; sense el respecte mai es podria arribar al consens. Així ho expressen les pròpies persones que participen en processos de gestió amb pretensions de *rectitud moral*. Aquesta és una de les claus que fan possible el diàleg intersubjectiu, l'objectiu del qual és l'entesa que inclou el consens però que també admet el *disens*. En la seva reflexió, la Josefina defineix el consens amb una frase feta " fer-ne un capmàs" que significa acceptar arguments d'ambdues parts. El disens es dona quan no totes les opinions, malgrat que totes participin amb pretensions de validesa, permeten arribar a un acord:

*aquest diàleg sense haver-te de què això és molt important que no et molestis pel que l'altra persona diu i... bueno... es fa un capmàs diguéssim, ni la teva ni la meva* (Josefina-Tertúlia de la Comissió d'Activitats).

La col·laboració és una forma d'interacció social que permet a les persones organitzar-se per tal de desenvolupar els seus propis projectes. Esdevé un mitjà de coordinació de l'acció que fa possibles moltes activitats, però cal que respongui

a *pretensions de rectitud normativa*, és a dir que les persones, han de saber prendre acords i respectar-los:

*He ido colaborando y lo que me parece es eso que hay que meter a todas las personas, los compañeros y a todos y que todos pues participemos más* (Cati-Tertúlia de la Comissió d'Activitats).

La socialització pertany al món subjectiu segons J.Habermas i és en aquest àmbit on es desenvolupa la personalitat, quan interioritza el món social i ateny l'autonomia a través de l'autorealització de la persona. En aquest àmbit, les pretensions s'anomenen *pretensions de veracitat*, ja que les persones participen en els processos d'entesa sense ocultar la seva subjectivitat, a la que cadascú de nosaltres, hi té un accés privilegiat. Tal i com veiem en la següent opinió, les crítiques fetes amb sinceritat i des dels espais corresponents de diàleg, responen a les pretensions de veracitat:

*Les crítiques, a la cara i que diguin: Escolta, això i això i això no m'ha agradat. Ens vam equivocar o no... ens equivoquem moltes vegades* (Enric-Tertúlia de la Comissió d'Activitats).

#### **1.4 Una gestió comunicativa de l'EDA desenvolupa la solidaritat**

Una forma de donar sentit a la col·laboració mútua és la pràctica de la solidaritat. **A l'EDA, s'exerceix la solidaritat quan es dóna prioritat a les opinions habitualment més marginades en els àmbits del món tradicionalment acadèmic.** Una habilitat que afavoreix aquesta pràctica és la de saber escoltar, saber valorar altres opinions a més de la nostra pròpia opinió, encara que sigui mentre s'espera el torn de paraules per intervenir i es presta la màxima atenció a punts de vista que són, no solament diferents, sinó fins i tots contradictoris amb els propis.

Però per poder fer aquest aprenentatge cal un espai i un temps. Un espai i un temps en què això esdevingui possible. Després si aquest aprenentatge ha estat realment comunicatiu, transcendirà, assolint un espai i un temps de continuïtat i estenent-se a altres àmbits de la persona: obrirà les portes a l'ajuda mútua entre

les persones que s'han anat coneixent a través de la participació a la gestió comunicativa. Naixeran amistats, relacions d'ajuda en cas de necessitat, es desenvoluparà l'empatia que és la facultat de posar-se en el lloc de l'altra persona.

A través de la reflexió s'obriran les mentalitats de les persones a nous punts de vista, s'adquirirà major capacitat d'anàlisi de la realitat, major interès per conèixer críticament la realitat que ens envolta i, finalment, s'assolirà una major receptivitat vers a les diferents maneres de veure i entendre el món i la vida de les demés persones. La filosofia de Paulo Freire contempla la pedagogia com alliberament. La llibertat de poder escollir dintre d'un ventall d'opcions només és possible si la persona pot descentralitzar el seu punt de vista i contemplar la pluralitat d'opcions que sovint se li ofereixen al llarg de la seva existència. Les persones adultes que poden fruit de llibertat en el sentit que acabem d'exposar, veuen augmentada la pròpia autoestima i assoleixen un grau molt més elevat de confiança en si mateixes quan fa realitat l'assoliment dels drets que fan possible una educació democràtica al llarg de totes les seves vides.

De les interpretacions que fan les persones adultes sobre la seva pròpia realitat, recollides a través de les tècniques de recerca qualitatives i d'orientació comunicativa, se'n desprenen uns factors que produeixen transformació, tal com hem vist al capítol segon. Totes les persones són capaces de llenguatge i acció (Habermas 1987/1981). Totes les persones poden, mitjançant el diàleg interpretar les pròpies vides.

Segons Habermas (1999/1996), el poder d'integració que posseeix la solidaritat, hauria de desplegar-se al llarg dels variats espais públics autònoms i dels procediments institucionalitzats de formació democràtica de l'opinió i la voluntat comuna típica de l'estat de dret.

Relacionant les anàlisis realitzades en aquesta tesi amb les aportacions de J. Habermas, hem de dir que **el poder d'integració de la solidaritat**, que es manifesta en el treball de camp d'aquesta tesi, ens ha portat a **l'evidència que les persones també actuen amb interaccions basades en la solidaritat**. Aquestes interaccions basades en la solidaritat es donen quan les persones

prenen decisions anteposant els interessos i les necessitats d'altres persones en situació de marginació i/o exclusió social, a d'altres interessos, totalment veritables i legítims. Interaccions basades en la solidaritat que apareixen, transcendent l'entorn més proper i, portant a les persones a oferir part del seu temps lliure en tasques de col·laboració voluntària a projectes socials, culturals i educatius de caire transformador. És mitjançant les interaccions basades en la solidaritat que les persones i els col·lectius actuen quan participen en processos de formació democràtica d'opinió. És així com es van construir **el valor comú de la solidaritat**.

#### **2.4.1 La reflexió ajuda a veure la realitat sota l'aportació de nous arguments**

Segons l'interaccionisme simbòlic de Mead (1934), les persones produeixen els seus propis significats i definicions de les situacions des de la interacció amb els altres. Segons la sociologia fenomenològica, les persones donen significat a les seves pròpies accions. El sentit subjectiu depèn de l'experiència de la vida i de la pròpia consciència (Schütz 1977/1973). Com a conseqüència d'això, les persones fan interpretacions de la realitat que, sovint, responen a percepcions inexactes de la mateixa, a les que l'autor anomena *tipificacions*: Schütz posa l'exemple del serraller. Diu que si hom veu una persona desconeguda obrint la porta de la casa del seu veí, pot interpretar que és un lladre. Però, preguntant-ho, descobreix que és el serraller que ha vingut a canviar el pany del veí. Molt sovint tenim tipificacions sobre les coses que responen a interpretacions espontànies de la realitat. Segons Schütz (1977/1973) les tipificacions són **interpretacions espontànies** de les pròpies circumstàncies que, **sovint ens porten a treure conclusions equivocades**, sobretot perquè **les evidències en què es basen tenen una explicació diferent a la que els atribueix el subjecte**.

El fet de reflexionar, i sobretot, **la reflexió a través del diàleg intersubjectiu, ens permet reinterpretar aquestes tipificacions**. Considerem que també de forma espontània, les persones adultes perceben les possibilitats de transformació que hi ha a les seves vides, sobretot per poder trencar les barreres vers la formació al llarg de tota la vida, venent els prejudicis causats per les tipificacions exclusives

que ja hem analitzat abans. Una de les tipificacions més comunes i més esteses en la societat neoliberal és la de l'individualisme. És a dir, aquella imatge de la persona que la presenta com autosuficient per a resoldre els seus propis problemes i al marge dels col·lectius socials: aquesta és una tipificació exclusora a la que nosaltres oposem **la solidaritat com a factor transformador**. És a dir, com aquella imatge que presenta la persona com a part integrant de la societat i que ha de trobar solucions col·lectives als seus problemes.

Segons Berger (1988/1966) la creació del coneixement depèn de l'acte d'interpretació i, com a conseqüència, hem de desenvolupar propostes com a hipòtesis i corroborar-les amb dades empíriques. En el nostre estudi, pensem que **s'ha d'utilitzar el coneixement comú de les persones en els contextos de les seves vides quotidianes**.

Des de l'etnometodologia, Garfinkel (1967) afirma que els actors interpreten les seves pròpies experiències quotidianes: les persones, diu l'autor, **no són idiotes culturals**<sup>46</sup>. Segons aquest investigador, l'anàlisi de la conversa permet descobrir: expectatives amagades, coneixements implícits, regles establertes des del sentit comú. Les persones interpreten les seves experiències quotidianes a través del sentit comú i actuen en conseqüència. Els actors saben quines són les raons de les seves pròpies accions. Segons la teoria de l'acció comunicativa de J. Habermas, **els judicis depenen de la intersubjectivitat**.

**Si, com afirmen els pressupòsits relativistes, èticament, la solidaritat no es pot defensar com un valor universal, no és possible fer plantejaments educatius per a educar en la solidaritat**. Això no obstant, tant des de l'aprenentatge dialògic, com des dels moviments socials emancipadors, **s'han vingut desenvolupant pràctiques solidàries**. Des d'aquesta tesi es constata que la solidaritat es pot treballar en l'educació des de tres àmbits del món de la vida, descrits per Habermas (1987a:184) món objectiu, món social i món subjectiu.

---

<sup>46</sup> Segons Garfinkel *cultural dope*.

A) Al món objectiu trobem la **solidaritat** com a **component cultural**. Una de les aportacions més importants que poden fer les cultures nouvingudes és explicar-nos com es manifesten les formes i activitats de solidaritat en la coordinació de les seves accions. Això es pot aprendre i pot passar a formar part del currículum com a nous continguts d'aprenentatge de les ciències socials, molt més que no pas les batalles i les guerres. Silvia Scribner i Michael Cole (1977/1974), als seus estudis transculturals van descobrir, **en societats molt primitives formes de solidaritat com a pràctiques culturals**.

B) Al món social la **solidaritat** es manifesta a) com a **pràctica de coordinació de les accions**, en base a la **solidaritat** b) com a **valor: l'ètica solidària**.

La solidaritat és una pràctica que crea una sèrie d'habilitats i de capacitats; fonamentada en el diàleg intersubjectiu. La solidaritat es basa en formes de consens que faciliten una presa de decisions no vertical ni jeràrquica, sinó que, molt al contrari, potencien horitzontalment l'aportació de totes les persones participants.

Qualsevol activitat de cooperació necessita de la solidaritat. Aquesta pràctica solidària de la gestió implica saber compartir i saber cooperar. A poc a poc, a través de les accions solidàries es van fonamentant uns nous valors de la convivència. **Aquests valors que posen la solidaritat en un lloc més important que el diner o el poder, s'aprenen a mesura que es practiquen**, al mateix temps que **esdevenen susceptibles d'universalitzar-se**. Només a partir de la possibilitat de consensuar a nivell universal valors com el de la solidaritat, s'avança per fer front al discurs relativista propi de les filosofies de la postmodernitat, i **amb aquesta nova definició d'aquest valor universal, es pot aprofitar tot el nou potencial transformador de l'era de la informació**.

*L'acció voluntària permet conrear una constel·lació de valors positius que no s'esgoten en la pròpia acció sinó que esdevenen transcendentals en la vida de les persones (Manifest 2002 : Carta del Voluntariat a Catalunya INCAVOL).*



El sistema ha monetaritzat les relacions humanes, colonitzant així el món de la vida de les persones, però no ha desplaçat les pràctiques solidàries pròpies de les societats tradicionals. Un exemple el trobem en el rol tradicional de la dona a les societats patriarcals: tradicionalment, en l'àmbit de la llar, les dones havien administrat un pressupost i uns recursos, havien desenvolupat una gran activitat comunicativa i havien practicat, molt sovint el diàleg. Cal afegir que, a la societat patriarcal, la dona no practicava el diàleg en condicions d'igualtat a les llars, sinó que sempre ho feia sota l'autoritat patriarcal. De totes maneres, la pràctica comunicativa de les dones a les llars molt sovint ha estat presidida pel valor de la solidaritat.

C) Al món subjectiu, la **solidaritat** es manifesta com un component de la personalitat que es manifesta amb actituds d'empatia, altruisme, i amb conductes de cooperació i de responsabilitat col·lectiva. Des dels projectes comunicatius d'educació de persones adultes es potencien totes aquestes habilitats. D'aquesta forma es van prioritzant capacitats i habilitats que les persones posseeixen i que no havien mai estat reconegudes, sobretot per no provenir d'aprenentatges acadèmics.

El desenvolupament de nous moviments emancipadors està produint unes formes noves de convivència. Un dels canvis més significatius el trobem en la transformació de la dona, que ha trencat ja el seu rol destinat exclusivament a l'esfera privada i ha anat aconseguint cotes de representació a la societat, al mateix temps que ha anat fent sentir també la seva veu pública, cada cop més en tots els àmbits de la societat.

Les societats informacionals han incorporat massivament la dona al món del treball, amb la qual cosa s'ha posat totalment en crisi el model patriarcal de societat. Aquesta realitat, potenciada per la lluita de les dones, representades en el moviment feminista al llarg de tot el segle XX, suposa una nova realitat no només per a la dona sinó també per als homes. Llegim en Lúcia Puigvert:

*Defendemos el modelo discursivo de Habermas porque desde él se promueven y defienden normas igualitarias de reciprocidad; consideramos*

*que desde este modelo es posible la democratización de todas las normas sociales, incluidas las familiares* (Puigvert 2001:118).

El feminisme com a moviment emancipador ha anat penetrant les esferes de les dones populars, i molt sovint gràcies a l'educació de persones adultes, ha anat creant una nova consciència en les dones de les capes populars de la societat. Aquestes dones que han gestionat les seves llars, molt sovint sense haver après a llegir i a escriure fins que han arribat a l'adulthood, han acumulat una gran quantitat d'habilitats comunicatives.

Des de la recerca portada a terme per CREA (1996-98) juntament amb diverses universitats espanyoles, s'han definit les habilitats comunicatives (Flecha 1997) com aquelles capacitats que tothom posseeix per un igual i que es desenvolupen a través dels diferents contextos en els que interaccionen, sempre mitjançant el diàleg intersubjectiu.

Aquestes habilitats comunicatives es basen en la intel·ligència cultural, la qual té una manifestació de tipus cooperatiu quan es tracta de coordinar les accions de les persones que participen en l'autogestió: les **habilitats cooperatives**. Així com Lévy (1998) afirma que la intel·ligència col·lectiva comporta la capacitat de crear i mantenir confiança, l'aptitud per establir lligams perdurables, des d'aquesta tesi definim **les habilitats cooperatives** com aquella manifestació de la intel·ligència cultural, mitjançant la qual es que **fa possible una presa de decisions basada en les pretensions de validesa i no de poder**.

#### **2.4.2 El projecte d'EDA és un poderós element transformador mitjançant el qual, s'aprèn i s'educa la solidaritat.**

A l'actual societat coincideixen dos models: un model econòmic, del qual la principal característica és la globalització i la internacionalització de la producció i, com a conseqüència, de l'economia i del capital financer, i un model filosòfic que ha pretès superar el pensament filosòfic de la postmodernitat.

Al model econòmic neoliberal, vigent a les societats desenvolupades des de fa unes tres dècades i que preconitza l'individualisme com a comportament social, en

aquesta tesi es contraposa el model de **societat de la informació dialògica**<sup>47</sup>, és a dir basada en la pràctica del diàleg igualitari. En aquesta nova societat partim de la idea que el model d'una economia global ha d'estar presidit per la solidaritat, tant com a element cultural, com a pràctica de coordinació de les accions i com a valor. Per tant, situem les nostres anàlisis en una societat d'economia global i solidària. Això ens permet creure que *una altra educació és possible* (V Jornadas de Cambio Educativo y Social, CREA 2003).

Al capítol primer d'aquest treball, ja hem analitzat les conseqüències que el pensament postmodern, d'influència nietzschiana té per a l'educació. Amb l'existència de la solidaritat en les pràctiques de gestió comunicativa es demostra que la transformació social i cultural és possible. Això ens fa evident que **el discurs filosòfic de la postmodernitat no és realment una alternativa a les teories de l'acció pròpies dels funcionalistes.**

També ens permet corroborar com aquest pensament de la postmodernitat no pot donar resposta als nous reptes de la societat informacional. És per això que es planteja **un paradigma més propi de les transformacions globals** que han fet possible les noves tecnologies de la comunicació i de la informació, que és **el paradigma de la intersubjectivitat.**

*En las sociedades del conocimiento que están apareciendo en todo el mundo la educación de adultos y la educación permanente se han convertido en un imperativo, tanto en el seno de la comunidad como en el lugar de trabajo* (V CONFINTEA 1997).

Les premisses pròpies del discurs de la postmodernitat que afirmen que la transformació social no és possible ni desitjable, s'evidencien com a falses.

---

<sup>47</sup> *Los cambios sociales y culturales que se están produciendo en el paso de la sociedad de la información vienen definidos por lo que denominamos el giro dialógico.* Gómez, J.; Padrós, M.; Soler, M.; Valls, N. a "El aprendizaje dialógico como superación de la exclusión social y educativa": *Trijornadas* (2000).

Ho demostra l'ús cada cop més generalitzat d'Internet, el qual obre unes possibilitats de comunicació horitzontal que, travessant límits temporals i espacials, fan possibles noves formes de democràcia, molt més participatives.

*La educación de adultos desempeña un papel esencial y específico al proporcionar a hombres y mujeres medios que les permiten actuar positivamente en un mundo que cambia constantemente, dispensando una enseñanza que reconoce los derechos y responsabilidades del adulto y de la comunidad (V CONFINTEA 1997).*

Els plantejaments postmoderns no consideren la necessitat del diàleg, per això la conseqüència d'aquest posicionament, sense el diàleg, seria que qualsevol altra mena d'imposició quedaria legitimada:

*En Europa, tenemos la histórica experiencia de cómo algunas críticas radicales a las democracias occidentales y al racionalismo, pueden abrir espacios para el fascismo (Flecha, Gómez 1995:88).*

D'aquesta manera es desdibuixen els pressupòsits postmoderns que posen l'èmfasi en la impossibilitat de les transformacions socials. No es pot negar el caire revolucionari del procés de transformació social que comporta l'actual societat: Castells n'ha definit els trets més característics. Així com les societats industrials s'inserien en les democràcies tradicionals, des d'aquesta tesi constata que, en la societat de la informació s'augmenten les possibilitats de participació democràtica.

Així com en les democràcies tradicionals, el poder polític administrava el benestar per a tots els ciutadans i ciutadanes, a les noves societats cal un nou tipus de democràcia que faci possibles mecanismes de solidaritat. Jürgen Habermas, aquest nou tipus de democràcia, la defineix com a política deliberativa. En aquest tipus de política on, a través de la teoria discursiva es defineix l'argumentació com el procediment per a arribar a una forma comunicativa de la formació democràtica d'opinió, **la solidaritat apareix com una forma de coordinació de l'acció a la societat**. Societat en la que cal tenir en compte que s'han de prioritzar col·lectius tradicionalment exclosos de les esferes de la participació social.

### **2.4.3 La solidaritat és la forma de coordinació de l'acció en la gestió comunicativa**

Les accions en la gestió comunicativa es coordinen mitjançant interaccions basades en el valor de la solidaritat quan es prioritzen les persones i els col·lectius amb major risc d'exclusió.

*Pues al día siguiente de la reunión se hace un comentario con los compañeros de la clase, se les dice más o menos lo que se ha dicho, se les insiste un poquito que tendrían que venir también y colaborar en las reuniones (Cati-Tertúlia de la Comissió d'Activitats).*

Mitjançant les pràctiques solidàries, es crea una bona dinàmica on les persones aprenen a col·laborar, veient com les altres persones també col·laboren:

*En el gimnasio, me acogieron...buenooo!. hubo una señora que apuntó hasta veinticinco (Maria-Tertúlia de la Comissió d'Activitats).*

Participant en òrgans de gestió comunicativa, com per exemple la Comissió d'Activitats<sup>48</sup>, les persones augmenten les seves accions basades en la solidaritat, col·laborant en espais de diàleg i participatius. Aprenen, d'aquesta forma, a practicar la solidaritat basant-se en un criteri de funcionament en què sempre es prioritza la participació dels que tenen menor nivell acadèmic:

*A la Comissió d'Activitats doncs perquè com que estàs a dintre de l'escola és que la gent fa per tu les coses que a tu també t'agraden... doncs sembla que tu també ho pots fer que és participar i col·laborar una mica per tothom (Josefina-Tertúlia de la Comissió d'Activitats).*

La solidaritat és un valor que es transmet, però també és una forma de coordinar les accions molt transformadora. En aquest món globalitzat, aquesta cooperació pot transcendir els entorns més immediats i arribar a universalitzar-se. És el cas de les persones que es comprometen en accions solidàries amb el tercer món:

---

<sup>48</sup> La Comissió d'Activitats, s'explicarà concretada en La Verneda-Sant Martí al capítol sisè.

*Es positivo, ¿ no? Que estos países necesitan de ser ayudados y al haber tanta gente en la escuela se puede ayudar de muchas maneras ¿no?*  
(Carmina-Relat de Vida Quotidiana).

Aquesta dimensió internacional, comporta que les persones participants, coordinin projectes amb altres entitats de diferents països de la Unió Europea. Mitjançant la solidaritat, les persones participants s'impliquen en projectes de recerca d'àmbit universitari i internacional. Les veus de les persones participants realitzen aportacions clau a aquestes investigacions, les quals obren noves possibilitats per a tothom.

### **1.5 Conclusions**

La participació de les persones en els seus propis projectes educatius i culturals, és la base d'una educació democràtica de persones adultes que s'emmarca en un **model social d'EDA**. Aquesta participació fa possibles els projectes de desenvolupament comunitari, els quals tenen l'educació bàsica de persones adultes com a eix vertebrador, projectes concebuts en una societat del benestar solidària, no assistencial. Una societat que entén l'educació de persones adultes amb tota la seva especificitat, defugint qualsevol tipificació compensatòria d'EA.

Considerem que totes les persones tenen capacitats per autogestionar-se, basant-nos amb els estudis de Vigotsky, les teories transculturals de Michael Cole i Silvia Scribner, i el concepte d'intel·ligència cultural (Flecha 1997). Aquesta **intel·ligència cultural permet fer aprenentatges a través de la gestió comunicativa**.

Hem vist com es fa possible anar consolidant, tant des de la teoria com des de la pràctica i, emmarcat dins d'unes lleis d'educació democràtica de persones adultes, el model que s'analitza aquí, el model social d'educació de persones adultes. Com a conseqüència d'aquest model, el Projecte Educatiu i Cultural gestionat per les persones adultes desencadena uns canvis, que són els elements clau de la transformació, la qual permet superar l'exclusió de sectors que tradicionalment no participaven en la cultura i l'educació.

Analitzat **les dimensions exclusores**, és a dir aquelles que obstaculitzen la participació en la gestió comunicativa d'EDA: l'edisme, la discriminació per raó de gènere, l'elitisme cultural, i quan el nivell d'estudis esdevé una barrera, hem mostrat com **les pretensions de poder són un factor exclusor**.

Analitzat **les dimensions transformadores**, és a dir aquelles que faciliten la participació en la gestió comunicativa de l'EDA: la intergeneracionalitat, el feminisme dialògic, la participació en educació de persones adultes, la igualtat de diferències es constata com **les pretensions de validesa són un factor transformador**.

Al quadre nº 6 s'hi troben els elements clau de la participació en la gestió comunicativa amb pretensions de validesa, relacionades amb els set principis de l'aprenentatge dialògic.

**Quadre nº 6 : Elements clau de la participació, relacionats amb els principis d'aprenentatge dialògic.**

<b>Principis de l'aprenentatge dialògic</b>	ELEMENTS CLAU DE PARTICIPACIÓ A LA GESTIÓ COMUNICATIVA AMB PRETENSIONS DE VALIDESA
<b>Diàleg igualitari</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Gestionant s'aprèn. Gràcies al diàleg aprenen ambdós: persones educadores i participants; les decisions es prenen amb pretensions de validesa i no de poder.</li> <li>➤ Persones sense titulació acadèmica són capaces de gestionar els seus projectes.</li> </ul>
<b>Intel·ligència cultural</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Autoconfiaça interactiva: la participació reforça el grup i l'individu.</li> <li>➤ Transferència cultural: els sabers i les habilitats adquirides a la vida (la gestió de la llar, en les dones, per exemple) aporta una gran riquesa a la gestió.</li> <li>➤ Creativitat dialògica</li> </ul>
<b>Transformació</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ La participació va acompanyada d'importants assoliments personals i socials que desmenteixen, dia a dia les teories reproduccionistes.</li> <li>➤ Els acords i decisions creen una nova orientació intersubjectiva.</li> </ul>
<b>Dimensió instrumental</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Els objectius i procediments són decidits amb la participació de les pròpies persones.</li> <li>➤ El diàleg i la reflexió incrementen les possibilitats d'aprenentatge instrumental (Per exemple: prendre notes en una reunió, portar una agenda).</li> <li>➤ El diàleg mai se subordina a la dimensió instrumental. Per exemple la participació al COME.</li> <li>➤ Mai no es parteix dels dèficits sinó de les competències.</li> <li>➤ Hi ha participació en el disseny del currículum i en l'elaboració de materials.</li> <li>➤ Els participants elaboren publicacions: butlletí, tríptics, articles, etc, transferint així els aprenentatges acadèmics a la seva participació en la gestió del Projecte educatiu.</li> </ul>



<b>Creació de sentit</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Hi ha interacció entre les vides de les persones participants i les activitats que desenvolupen a l'EDA. Aquesta interacció genera il·lusió.</li><li>➤ Molts dels aprenentatges que les persones fan arrel de la participació a la gestió són transferibles a la millora de la qualitat de les seves vides personals i els seus entorns col·lectius.</li></ul>
<b>Solidaritat</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Sempre es prioritza la participació dels que tenen menor nivell acadèmic.</li><li>➤ La solidaritat és la forma de coordinació de les accions de gestió.</li><li>➤ Es prioritzen les persones i col·lectius que pateixen major risc d'exclusió.</li><li>➤ També a la dimensió internacional, els i les participants coordinen projectes amb altres entitats de diferents països de la UE.</li><li>➤ Els i les participants participen en projectes de recerca d'àmbit universitari.</li></ul>
<b>Igualtat de diferències</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ L'objectiu no és la diversitat sinó la igualtat de diferències.</li><li>➤ No es busca l'adaptació sinó la transformació.</li><li>➤ Amb la participació en la gestió es creen nous espais socials per a un nou tipus de comunicació entre cultures i mestissatges.</li><li>➤ Es recull l'aportació de totes les cultures, no només en la seva representació sinó també en l'educació i la gestió.</li><li>➤ El projecte està coordinat amb ONGs i altres col·lectius i entitats solidàries.</li></ul>



## **COM A TRAVÉS DE LA PARTICIPACIÓ ES CREA UNA NOVA CULTURA POPULAR**

En aquest capítol expliquem com les persones adultes, mitjançant la seva implicació en la gestió dels projectes educatius i culturals, en els quals participen, esdevenen persones creadores de cultura. La creació cultural s'inscriu en el món de la vida quotidiana i això esdevé possible a l'actual societat de la informació mitjançant la interacció comunicativa. Podem trobar antecedents històrics de creació cultural arreu del món i també a l'estat espanyol, tal i com ens mostra l'experiència del grup *La Barraca*, on hi va participar Federico García Lorca, als anys trenta.

D'aquesta manera es fa realitat el dret de les persones a participar i la seva implicació activa en les associacions locals. La definició de la *cultura comuna* de Paul Willis (1994) fonamenta teòricament aquesta nova realitat. El procés de creació cultural produeix el reconeixement social de les persones quan participen en els propis projectes de desenvolupament. La gestió comunicativa dels mateixos crea una nova esfera d'interpretació de la realitat (Habermas 1987/1981).

Assenyalem també la importància de definir espais i temps per a la gestió comunicativa. Remarquem la necessitat d'avaluar aquests processos culturals, mitjançant elements clau i d'aprofundir en les línies d'investigació que s'han començat a traçar a partir de les teories esmentades.

### **1.6 La gestió comunicativa de l'EDA es basa en la participació de les persones adultes**

Des de la teoria crítica i transformadora, que aquest treball de tesi pren com a referència, s'afirma que les persones participen quan tenen l'oportunitat de fer-ho. A més, analitzem una pràctica pedagògica que parteix de les capacitats de les persones i no dels seus dèficits. Les teories del dèficit tendeixen a fomentar la idea segons la qual la gent no participa perquè no està motivada.

Per a la teoria crítica i transformadora, l'educació és un procés de transformació i no pas d'adaptació. Els pressupòsits transformadors en què ens basem en el present treball de tesi, ens condueixen a afirmar que les persones se senten motivades a participar quan se'ls ofereix la possibilitat de fer-ho i que, no solament totes les persones posseeixen les capacitats per fer-ho sinó que, en la mesura que ho van fent, van transformant les seves circumstàncies.

Tot això produeix canvis significatius en la vida personal dels participants, canvis relatius per exemple a l'autopercepció de la pròpia imatge, als nivells d'autoestima i d'autoconfiança, a les activitats quotidianes, a les de temps lliure i en les pròpies relacions familiars, entre d'altres.

En els models de gestió d'Educació de Persones Adultes, basats en les teories reproduccionistes, la participació de les persones no es contempla com a tal. Aquesta filosofia no permet fer plantejaments transformadors, ja que es basa en uns plantejaments estructuralistes i postestructuralistes que afavoreixen la reproducció d'unes relacions de poder ja existents, però no parteix de la possibilitat que siguin les pròpies persones adultes qui facin les propostes, prenguin les decisions o s'autoorganitzin per gestionar la seva realització.

Per això plantejem, dins la nostra hipòtesi, que les persones s'impliquen en la gestió i l'organització de l'EDA quan descobreixen que poden fer-ho. I afegim que no solament participen i autogestionen els seus propis projectes sinó que també ho fan en el marc de la societat de la informació (o del coneixement). No és una casualitat la coincidència d'aquests vint-i-sis anys d'EDA participativa amb la implementació al llarg del darrer quart de segle de la societat informacional. La societat actual i la gestió participativa interaccionen del tal manera que les persones utilitzen els beneficis de la societat de la informació però, al mateix temps, la societat de la informació rep els beneficis de l'aportació que les persones fan des de l'autogestió de l'EDA. Vegem com ho ha viscut la Mercedes :

*Conocí a muchísima gente, la escuela (de adultos) además invita a esto, ¿no? al dejarte, al permitirte participar en tantas cosas. Lo mismo puedes*

*participar en actividades así para organizar fiestas(...) Cuando hacíamos por ejemplo la Fiesta de la Primavera ¿qué hacíamos? Nos coordinábamos los diferentes grupos de las diferentes escuelas y esto es muy bonito porque conoces la manera de hacer de cada uno de ellos (Mercedes-Relat de Vida Quotidiana CREA 1994-97).*

En el present capítol ens proposem mostrar com això ha anat esdevenint una realitat i com els processos educatius tenen una important vessant cultural, de forma que els sectors populars de la societat esdevenen creadors de cultura i, per tant realitzadors de noves identitats culturals, imbricades en el món de la vida del qual són subjectes, a diferència del consumisme cultural que els convertia en mers receptors del sistema productiu.

Ens situem en el terreny de la cultura des de les nostres posicions pedagògiques perquè les identitats culturals estan relacionades amb la cultura popular quan les anàlisis les situem en els sectors menys afavorits de la societat. Per això, tal com pensava i actuava Paulo Freire, també des de la perspectiva comunicativa i crítica ens preocupem per les identitats dels subjectes i de com aquestes estan relacionades amb les qüestions fonamentals del currículum i, per tant, amb les qüestions relatives a l'ensenyament i aprenentatge.

### **1.6.1 Com autointerpreten les persones la seva implicació en la gestió comunicativa de l'EDA?**

Les persones tradicionalment han interpretat que els temes de gestió i d'organització pertanyen als especialistes i als tècnics; sovint no s'adonen que ells mateixos poden ser-ne els protagonistes. També és possible que el model de gestió propi de la societat de mercat, derivat de les teories del *màrqueting* i de l'estudi dels *inputs i outputs*<sup>49</sup>, estigui en la ment de les persones participants quan es tracta d'autointerpretar quin és el seu paper en la gestió i l'organització del

---

<sup>49</sup> Aquestes teories, d'orientació tecnocràtica, contempnen l'educació des de la perspectiva de l'oferta i la demanda i es busquen uns resultats (outputs) que optimitzin les inversions (inputs). England, G. (1989).

projecte d'EPA del qual participen. Per això des d'aquesta tesi defensem que el fet de prendre consciència dels processos educatius és una de les transformacions més importants que es produeixen a l'EDA.

*Nacemos aprendiendo porque nacemos sin aprender y nacemos para aprender (...) A cualquier tiempo es tiempo de aprender si la persona quiere aprender (Consuelo-Relat de Vida Quotidiana CREA 1994-97).*

De vegades, és a partir de la interpretació dels conflictes que sorgeixen d'una concepció massa vertical i jeràrquica, que les persones arriben a poder analitzar aquesta realitat d'una forma crítica. Però és a través de la participació com les persones s'adonen del valor d'autoorganitzar-se i prendre les decisions de forma consensuada horitzontalment i no imposada verticalment.

Les persones, mitjançant la participació, van descobrint la seva capacitat d'acció. L'agència humana, segons Giddens (1990) crea estructures al mateix temps que està influïda per elles. Però en desenvolupar aquesta capacitat s'incrementen paral·lelament les habilitats lingüístiques. Per això, una de les barreres que les persones han de superar, és la de desenvolupar les seves habilitats comunicatives i augmentar la seva autoconfiança, tal com s'expressa en aquesta opinió de la Consuelo:

*Me produce inseguridad de no saber todavía mucho y no saber expresarme. Me gustaría saber expresarme mejor ¿eh? Para tener yo más seguridad (Consuelo-Relat de Vida Quotidiana. Investigació Participació CREA 1994 -1997).*

Al mateix temps, és a través del diàleg que es van consolidant noves habilitats comunicatives, completament imprescindibles per a poder participar en tasques organitzatives i en activitats de gestió. Una participant en l'EDA que va crear l'associació de participants d'una escola d'adults, ha viscut així el procés:

*Viendo la mentalidad de aquella gente hace que tú vayas comparándola un poco con la tuya o con lo que hay fuera no? Y... que vayas cambiando*

*actitudes y opiniones, al mismo tiempo que pienso que hice un cambio grande a partir de la escuela (de adultos) (...) Nosotros creamos la asociación de alumnos, de exalumnos y no sé cuántas cosas más en la escuela (Mercedes-Relat de Vida Quotidiana CREA 1994 –1997).*

Per això, un cop comencen a participar, descobreixen progressivament com és possible interactuar amb les altres persones i això produeix un nou punt de vista, molt més esperançat i comencen a confiar en les seves capacitats de llenguatge, aprenent a dialogar.

### **1.6.2 Obra cultural versus producte cultural**

El consum cultural confereix a la cultura un valor d'ús que en les societats tradicionals estava molt lluny de tenir. Cultura és ara, en les societats del benestar, molt sovint un bé d'usar i llençar. Cultura és quelcom que ha perdut l'ancoratge en el món de la vida de cadascú per convertir-se en un conjunt de productes aptes per al consum.

En l'àmbit de la ciència això té una certa explicació per la caducitat que pateixen els avenços científics, però en les arts, en el món dels valors i en l'àmbit de l'acció i les interaccions socials hi ha factors culturals que, en les societats tradicionals naixien de les identitats dels pobles i les comunitats i tenien com a mecanisme fonamental la solidaritat i que ara, han quedant en gran manera, buits de contingut. Perquè els productes culturals, sotmesos a la monetarització i als valors econòmics i de poder polític, no substitueixen els factors culturals propis de les relacions gairebé quotidianes. Per exemple en les societats rurals, sortir al carrer a prendre la fresca les nits d'estiu i, simplement fer petar la xerrada, s'ha canviat per una nova necessitat de la societat de consum: sortir a fer una copa mentre s'assisteix a un concert, traslladant així hàbits del món de la vida quotidiana de la gent que vol sortir a passejar, parlar i prendre un cafè, sense que li hagin de programar de tal manera el lleure nocturn de les nits d'estiu i, a més, monetaritzar-lo. Sortir a passejar i fer una copa sense més pot costar més barat i pot tenir l'oportunitat de ser molt més comunicatiu. Quan les copes, el prendre alguna cosa

i passar una estona es comparteixen entre veïns i veïnes, són activitats més pròpies dels móns de les vides de les persones i tenen més sentit en si mateixes.

En aquesta tesi es defineixien dos conceptes: *obra cultural* i *producte cultural*: *obra cultural* com el resultat de les interaccions que tenen lloc en el món de la vida; *producte cultural* com el resultat d'una acció cultural produïda pel sistema.

Un altre exemple que ens permet diferenciar entre *obra cultural* i *producte cultural* el podem extreure del món del cinema. La pel·lícula *Temps moderns* de Charles Chaplin, la podem considerar un clàssic. Un dels trets fonamentals d'aquest film va ser els seus elements artístics i, fins i tot, artesanals.

Actualment les pel·lícules ja s'anomenen **produccions** i són, en la seva gran majoria, fruit d'una producció sistemàtica. Contràriament a obres com la de *Temps moderns*, aquestes produccions cinematogràfiques tenen data de caducitat. Difícilment transmeten valors universals, tampoc és el seu objectiu i, sobretot en el cas de les grans superproduccions, els seu propi nom ja indica que són **productes pensats per a ser consumits a gran escala**, per un gran nombre de públic. Però no hi ha cap pretensió d'universalitzar cap mena de valor, sovint ni tan sols cultural ni estètic sinó només amb mires comercials, és a dir pel·lícules llestes per al consum del gran públic.

Moltes vegades a l'EDA, una de les activitats que s'han desenvolupat, ha estat anar a veure una pel·lícula, sobretot si es relaciona amb el treball que es desenvolupa a les classes o als tallers o, simplement si és un tema que permet reflexionar sobre l'actualitat. Les persones adultes, normalment han escollit un film clàssic que els hagi permès establir un col·loqui o fer un debat. En aquest cas l'obra cinematogràfica desenvolupa plenament la seva **funció cultural**. Per exemple, quan a la Tertúlia Literària Dialògica (Flecha 1997), les persones adultes estaven llegint i comentant l'obra *Bodas de Sangre*, van organitzar una sortida al cinema per veure la pel·lícula basada en l'obra de García Lorca. D'aquesta manera les persones passen a ser participants actives de l'obra cultural i gestores de la seva pròpia oferta cultural.



### 1.6.3 L'efecte mirall

Quan J. Habermas, en la seva teoria de l'acció comunicativa formula el concepte de *distorsió*, es refereix a un tipus d'estratègia que o bé obstaculitza, o bé no permet el diàleg intersubjectiu. Tornant a la definició de Habermas (1987/1981), segons ell, l'acció teleològica està adreçada a unes finalitats. També l'acció comunicativa persegueix un fi concret i ben definit: l'entesa. Per tant allò que diferencia l'acció teleològica i estratègica de l'acció comunicativa és el fi. El fi de l'acció estratègica no és l'entesa i, sobretot no és una entesa basada en el consens comunicativament assolit sinó en el consens normativament aplicat.

Segons es desprèn dels raonaments anteriors podem definir **la distorsió** com **una acció estratègica** no basada en la validesa dels actes de parla, sinó en els efectes perlocucionaris del llenguatge, que cerca obtenir la satisfacció als interessos particulars de persones o grups de pressió que basen el seu poder en aquestes estratègies distorsionants per tal d'aconseguir un **fals consens**. Ho anomenem: *l'estratègia basada en la torre de Babel*.<sup>50</sup>

Però als efectes perlocucionaris del llenguatge s'hi ha d'afegir unes estratègies, que en podríem dir *estratègies emocionals*, que tenen un objectiu molt clar: desqualificar les opinions de les persones que, basant-se en la validesa dels actes de parla, aporten arguments vàlids al diàleg intersubjectiu, els quals no resulten adients als interessos estratègics i a les pretensions de poder, poder que es basa en els efectes de l'estratègia basada en la torre de Babel. Aquest concepte s'emmarca en el que Habermas (1987a: 425) anomena *distorsió sistemàtica de la comunicació*, els efectes de la qual es descriuen en aquesta cita:

*Acaba produciendo perturbaciones de la comunicación en el plano intrapsíquico y en el plano interpersonal* (Habermas 1987a:425).

---

<sup>50</sup> Aquestes estratègies, en aquesta tesi, es qualifiquen "estratègies basades en la torre de Babel", degut a la similitud que hi ha amb la història de la confusió de les llengües en el passatge bíblic. Malgrat les diferències, en tots dos casos, el llenguatge té uns efectes distorsionadors de cara a impedir l'entesa.

En aquest cas hi pot jugar un paper importat l'**acció dramàtica**, que Habermas (1987a:135) defineix com un concepte que pressuposa **dos móns, un món intern i un món extern**. Les manifestacions externes escenifiquen la subjectivitat d'un actor enfront d'altres actors, deslligant-la del món extern. A propòsit de l'escenificació, Habermas explica que també pot contenir trets estratègics:

*La acción dramática puede adoptar rasgos estratégicos latentes en cuanto el actor considere a los espectadores, no como público, sino como oponentes. La escala de la autoescenificación va desde la comunicación sincera de las propias intenciones, deseos y estados de ánimo, etc., hasta la manipulación cínica de las impresiones que el actor despierta en los otros (Habermas 1987a:135).*

En la nostra investigació ens hem preguntat: com interpreten les persones participants aquestes estratègies? Per tal de donar resposta a aquesta pregunta hem de basar-nos en les teories del sociòleg A. Giddens (1995a/1990)) i en la seva definició del "jo" que ell situa en la modernitat. En la seva obra *Modernidad e identidad del yo*, explica com s'autopercep la persona segons les expectatives que la seva conducta crea envers els altres. Aquest concepte es basa en la definició de *l'altre generalitzat* que fa Mead (1990/1934) quan defineix *l'interaccionisme simbòlic*. Segons Giddens, la identitat social sobrepassa la definició de G.H. Mead perquè hi ha un tret discursiu que ancora *la identitat del jo* i que és la diferenciació entre "*jo / mi / tu*".

També cal dir que aquestes definicions de Mead i Giddens, entre d'altres teòrics, van establir un nou vessant de la psicologia del subjecte, que partint d'estudis fenomenològics de Schütz primer i de l'etnometodologia de Garfinkel després, van definir una psicociologia del subjecte. Aquest ha estat aprofundit per la filosofia de la intersubjectivitat que ha formulat J. Habermas en la TAC (1987/1981) i per la dimensió transcultural dels processos cognitius plantejada per M. Cole i S. Scribner (1977/1974).

I a això cal afegir-hi els canvis tecnològics que s'han donat en el darrer quart de segle XX i que han estat una autèntica revolució tecnològica, segons afirma M. Castells (1994). En les teories d'aquest últim autor s'explica la nova necessitat que ha sorgit arrel d'aquesta revolució: la de **redefinir constantment el propi jo**, per tal de poder fer front als constants canvis que caracteritzen la societat de la informació.

Totes aquestes teories han permès donar una definició del jo més en consonància amb la societat contemporània que obre un nou paradigma d'anàlisi dels fenòmens de la conducta, molt més complet que les anàlisis que aporten les teories psicoanalítiques freudianes. Situant aquesta definició en una acció comunicativa, cal tenir en compte quelcom que les tradicions investigadores de G.H. Mead (1990/1934) i de A. Schütz (1977/1973) no contempen: la distinció entre *món* i *món de la vida*. Vegem com Habermas (1987/1981) definex cadascun d'aquests conceptes: **món** és allò sobre el que els participants en la interacció s'entenen entre si. **Món de la vida** és allò des d'on inicien i discuteixen les seves operacions interpretatives (Habermas 1987:104).

Els participants, quan coordinen les seves accions a través d'una acció orientada a l'entesa, aprenen a actuar de forma reflexiva. Les biografies dels actors que participen en la gestió comunicativa constitueixen el seu món de la vida. Aquest món de la vida és susceptible de ser interpretat per les persones participants mitjançant una acció reflexiva sobre el món real.

Un exemple que ens pot clarificar aquesta capacitat d'autointerpretació dels actors es produeix quan descobreixen la possibilitat de crear pràctiques culturals superadores de l'exclusió. En una realitat burocràtica, quan les persones participen del seu procés cultural ho fan manipulades per pretensions de poder.

*En las burocracias (...) a los individuos se les priva de la posibilidad de una acción significativa, que es sustituida por la jerarquía del control organizativo (Bates 1989:193).*

Aleshores aquestes persones, que realment no són agents de la seva pròpia acció cultural, reproduïxen aquestes pretensions de poder i, per comptes d'entendre la gestió com un procés cooperatiu, s'autointerpreten de forma jeràrquica i entenen la seva comesa participativa com a una forma de control i de representació d'una parcel·la de poder.

Es poden donar altres conseqüències en el cas d'establir *una acció dramàtica* (Goffman 1971). En una acció d'aquest tipus, els actors no s'identifiquen amb la seva obra ja que aquesta és buida del contingut existencial que els fa sentir participants arrelats al món real. Tampoc partien de la pretensió d'entendre's sobre el món sinó que el seu objectiu s'esgotava en la mesura que aconseguia l'efecte que desitjava causar.

Això, en *l'efecte mirall* que, en aquesta tesi s'atribueix als diferents tipus d'accions que les persones participants en una gestió poden adoptar, es pot traduir en una falsa identitat o en una imatge distorsionada de si mateix. El *mi* que Giddens ha definit com a **element de la reflexivitat del jo, queda distorsionat**. La causa d'aquesta **distorsió del jo/mi ve produïda per les pretensions de poder**. Aquestes pretensions de poder normalment vénen donades per la perpetuació del control i del poder en una organització burocràtica, però les persones participants poden arribar a generar també elles mateixes pràctiques alienants.

Podem posar l'exemple de **la discriminació**. Les persones que han patit exclusió social, sobretot degut a la manca de nivell d'estudis, poden córrer el perill d'interioritzar aquesta exclusió en forma de *tipificacions*. Molt altrament, quan es parteix d'una acció comunicativa, la imatge que els participants van assolint de si mateixos està íntimament lligada amb les transformacions que van tenint lloc en els seus móns de la vida.

Des de les teories de P. Freire, podem afirmar que quan les persones decideixen superar l'efecte exclusor del seu baix nivell d'estudis i participen en un projecte d'EDA de forma comunicativa, transformen les perspectives des de les quals analitzen les seves pròpies realitats, superant les tipificacions exclusives, i fan

realitat així la utopia de l'alliberament. Una d'aquestes tipificacions exclusives coincideix amb la descripció que fa Paulo Freire de les barreres opressores quan no s'enfoquen críticament:

*Al hacerse opresora, la realidad implica la existencia de los que oprimen y de los que son oprimidos. Estos, a quien cabe realmente luchar por su liberación conjuntamente con los que con ellos verdaderamente se solidarizan, necesitan ganar la conciencia crítica de la opresión, en la praxis de esta búsqueda. Este es uno de los problemas más graves que se oponen a la liberación (Paulo Freire 1992:48).*

#### 1.6.4 Identitat i reconeixement social

Les persones pertanyents a les capes populars de la societat estan acostumades al consum cultural, perquè és el que el mercat els ofereix. Aquesta oferta cultural, ja hem vist com, molt sovint no està al seu abast per raons econòmiques. A més, les habituals ofertes culturals estan presidides per **criteris de distinció** (P. Bourdieu 1979) o per **criteris de seguiment** (Flecha 1990). Cada un d'aquests criteris es pot definir segons les característiques següents:

- a) Segons els criteris de distinció es desqualifiquen els sabers dels sectors marginats, encara que aquests siguin més rics i elaborats que els sabers dels sectors que ocupen posicions socials privilegiades.
- b) Segons els criteris de seguiment es produeix una desqualificació de la pròpia cultura a canvi d'un simulacre d'unes practiques culturals que s'estructuren bàsicament en funció del seu poder de diferenciació. També suposa, per a la majoria de la població, haver de seguir un objectiu cultural que, per definició, no és només inassolible sinó també inaproximable.

La **distinció** discrimina sectors de la població i fa evident que aquesta oferta “ no és per a ells”. Segons aquests criteris, les persones neolectores no serien capaces d'interpretar un llibre tingut per difícil en ambients elitistes com l'*Ulisses* de James Joyce.

La realitat demostra que això no és cert. Tot al contrari, com ja hem explicat, les persones saben organitzar-se per interpretar millor les lectures. Per exemple, en la Setmana Cultural (CEPA La Verneda-Sant Martí juny 2000), persones participants en la Comissió d'Activitats, van organitzar un acte que consistia en passar la pel·lícula *Els morts* que John Huston va dirigir sobre aquest conte del llibre *Dublínesos* de James Joyce. Persones adultes, la majoria d'elles neolectores van autogestionar aquest acte. Es va visionar el film i es va procedir a un col·loqui sobre el film, el llibre en què es basava i l'autor.

Aquest fet desmenteix l'afirmació segons la qual les persones de les classes populars de la societat no poden gaudir de la cultura clàssica universal. No solament poden interpretar-la i donar-li un sentit basat en les seves pròpies experiències, sinó que també són capaces de gestionar la seva pròpia oferta.

**Segons el criteri de seguiment, les persones sense titulació acadèmica, segueixen les pràctiques culturals que els ofereixen els sectors dominants.**

Quan un sector social ja ha gaudit d'una novetat, aleshores, aquesta oferta cultural perd exclusivitat, es divulga, es vulgaritza i es fa assolible per un públic que anomenen de "masses". Així neix una oferta cultural anomenada en el mercat "cultura de masses" que, esdevé comercial i que està pensada per a un "gran públic".

Aquest concepte de "gran públic", inclou les classes populars, degut a què són les majoritàries. Podem posar exemples que no solament contradiuen aquest criteri de seguiment, sinó que demostren com, molt sovint, és a les capes populars de la població on sorgeix la creació cultural. Uns exemples els buscarem en la cultura gitana. El flamenc, com a expressió del poble gitano, és un art inigualable. Molts estudiosos de diferents parts del món s'han interessat i s'interessen per ell. Un dels "cantaors" més famosos ha estat *Camarón de la Isla* (1950-1992), que va desenvolupar molta part de la seva trajectòria musical a partir d'un dels entorns més desfavorits de la perifèria de la ciutat de Barcelona: la barriada de *la Mina*.

L'art de *Camarón* es va fer internacional, però havia sorgit de capes de la població més que marginals, que es pot dir que pateixen exclusió social. La cultura gitana, ha estat molt sovint ignorada i marginada, no se li ha donat el valor cultural que mereix. Així es demostra doncs, que no es pot afirmar que sempre les persones de les classes populars es caracteritzin per fer un seguiment de les pràctiques culturals dels sectors dominants de la societat.

El problema està en la major dificultat que es troba per accedir als recursos que permetrien a les persones pertanyents a aquestes classes potenciar i difondre les seves pràctiques culturals. Per això, des d'aquesta tesi, es presenta la interacció comunicativa com a una font de creació cultural, així com la creació d'espais afavoridors d'aquestes dinàmiques socialment creatives.

En aquesta línia de creació popular, en la que es té en compte la participació de la gent no només com a receptora sinó també com a partícip i col·laboradora, va estar Federico García Lorca, que amb el seu grup *La Barraca* (Gibson 1998) va anar pels pobles d'Andalusia per apropar el poble als clàssics i fer-lo participant de la cultura. En diverses ocasions, les persones adultes han creat espais de participació cultural.

En una creació cultural com la que aquí s'analitza, les interaccions que es creen entre les persones són comunicatives. Això vol dir que les activitats es dissenyen a través del diàleg. **La finalitat d'aquesta creació cultural no és l'èxit, sinó l'entesa.** Posarem un exemple: quan, en una activitat multicultural s'hi representen danses d'altres cultures, l'objectiu no és que hi vagi molta gent, que agradin molt o que la gent s'ho passi molt bé. L'objectiu és establir una interacció comunicativa basada en la igualtat de les diferències, és a dir, que les persones manifestin la seva identitat, parteixin de les seves arrels musicals i expliquin a les persones de les altres cultures els seus costums i les seves danses. L'èxit, l'afluència de gent, el passar-ho bé també s'inclouen en aquesta creació d'espais interculturals, però **la finalitat és l'entesa entre cultures.**

Per fonamentar aquestes idees sobre la identitat, vegem com les formula A.Giddens, a *Modernidad e identidad del yo*, on afirma que:

*La libertad no es una característica dada de la persona humana; sino que deriva de la adquisición de una comprensión ontológica de la realidad exterior y de la identidad personal* (Giddens 1995:66).

Les característiques de la identitat personal que Giddens defineix són que la persona té sensació de continuïtat biogràfica i és capaç de captar-la i comunicar-se amb els altres. Ha format una cuirassa protectora que “filtra” en la conducta de cada dia, molts dels perills que amenacen la integritat de jo. És capaç d’acceptar aquesta integritat com a quelcom valuós. Hi ha en ell, la suficient estimació de si mateix per mantenir la sensació que el seu jo és quelcom “viu”.

Segons afirma A.Giddens, la qüestió existencial de la identitat del jo està lligada a la naturalesa fràgil de la biografia que l’individu “subministra” sobre si mateix, la qual cosa ens remet al concepte d’interpretació de cara a poder delimitar quins són els aspectes de l’autobiografia que els actors interpreten com a rellevants i quins no, i en funció de què.

En *aquesta autocomprensió de la pròpia biografia radica*, segons la meua manera de veure, *la generació de la identitat*. En la teoria de G.H. Mead, el *mi* és la identitat social de la que el *jo*, pren consciència en el desenvolupament psicològic del nen en la seva resposta al medi social de la seva tendra experiència. Un dels elements de *la construcció de la identitat* és el *caliu d’una visió amable de si mateix* (Laing 1965). Nosaltres situem aquestes anàlisis en les persones adultes i considerem les experiències al llarg de la vida adulta, uns dels factors més importants per a l’autocomprensió de la pròpia biografia i per a la formació de la pròpia identitat. Situant aquestes anàlisis en la TAC de J. Habermas, ens hem de referir als processos d’interpretació que es realitzen de forma intersubjectiva a través de la interacció i del diàleg.



## 1.7 Com aquest procés conforma una nova cultura

Podem afirmar que la participació és l'única forma possible de gestió democràtica, ja que, a mesura que es va participant, es van creant formes més democràtiques d'integració social<sup>51</sup>. I encara podem afegir que, en la mesura que les persones que participen pertanyen a sectors amb risc d'exclusió social, aquesta transformació és més forta. Segons Paul Willis:

*Los viejos marcos de referencia - trabajo, comunidad, instituciones del movimiento laboral - están siendo desplazados por nuevos marcos de referencia - ocio, consumo, mercancía (Willis 1994:172).*

Aquest autor britànic formula un nou concepte, *el de mercaderia cultural*, concepte que defineix aquells productes culturals que provenen del mercat i que s'adrecen al consum, i el situa en el marc de les societats postindustrials que ell anomena societat de la *modernitat tardana*. Per al mateix autor, hi ha processos culturals de dos tipus: *formals* i *informals*. Respecte a això podem llegir en l'esmentada ponència:

*Los usos creativos de los materiales suministrados abren la posibilidad de desvincular el significado de los verticales medios y recortes para permitir una circulación lateral de señales y símbolos relativamente más libres de dominación en general (Willis 1994:194).*

Compartim la hipòtesi de Willis respecte **la possibilitat de crear processos culturals col·laterals a la cultura formal**. Compartim amb ell l'esperança que les persones poden fer servir la seva creativitat en nous processos culturals, alternatius, que ell anomena informals. Però **des de la teoria comunicativa-crítica, considerem que podem arribar a transformar també els propis processos formals de reproducció i creació cultural**.

---

<sup>51</sup> Habermas (1987b:204) defineix la integració social com *coordinación de las acciones a través del reconocimiento de pretensiones de validez*.

En la mesura que les persones aprenen a coordinar les seves accions, penetren millor en la societat, és a dir es produeix una millor integració social, entenent en terme integració social en el sentit que ho fa Habermas a la TAC. Però nosaltres fem una nova aportació a aquest concepte habermassià. En la nostra tesi defensem que això crea una nova cultura però a diferència de Habermas, no entenem la cultura com la mera reproducció d'uns coneixements i com unes manifestacions de la interacció humana, més o menys tipificades (món objectiu del món de la vida) sinó **com una nova identitat social i individual**.

Relacionem el concepte de identitat amb el fet de tenir consciència de la pròpia existència, sobretot quan es gaudeix del reconeixement dels drets que la societat atorga als ciutadans i ciutadanes, mitjançant el dret positiu. Aquest procés Habermas el situa al món social dins del món de la vida. Posem-ne un exemple: en un genocidi o en un èxode massiu perpetrat per un règim que ni és democràtic ni respecta els drets humans, el que s'està negant és el dret a existir de totes les persones que pateixen l'èxode o l'execució. L'únic dret que preval és el dret dels opressors a desposseir dels seus béns i dels seus territoris a les persones espoliades i, a més, quan això es porta a les darreres conseqüències, com va fer el règim nazi de Hitler, es desposseeix a les persones del seu bé més inalienable que és la vida mateixa, així com els seus drets més primaris i elementals com són el dret a la intimitat, a la llibertat, a la llibertat d'expressió i comunicació, a conèixer amb els seus familiars, a sobreviure, per no dir a viure amb condicions dignes.

Per això, a la banda oposada hi ha el reconeixement progressiu dels drets per a totes les persones en condicions d'igualtat. Moltes vegades succeeix que les persones veuen els seus drets reconeguts sobre el paper però que no sempre veuen que es reconeguin a la pràctica. En la mesura que aquests drets reconeguts constitucionalment es van fent realitat en les persones, aquest fet es va reflectint en les seves personalitats i això va transformant les seves vides. Habermas situa aquest fet dins del món subjectiu.

Vegem això en un exemple concret: les persones adultes que participen en la gestió del projecte de La Verneda-Sant Martí, desenvolupen les seves accions en

el món social, però mitjançant l'exercici de la seva veu i el seu vot en tots els espais, van creant una nova personalitat, augmentant el seu grau d'autonomia i d'autorealització personal. Aquesta transformació va definint un nou estil de vida, més autònom però alhora més reflexiu.

Positivament aquest reconeixement del dret a existir en l'àmbit de la cultura fa referència a les manifestacions multiculturals de les creences, filosofies i formes de vida. En una anàlisi més funcionalista de la cultura n'anomenaríem subcultures. Per exemple, es parla de la subcultura de la dona, però la cultura femenina, analitzada des d'aquesta òptica del reconeixement cultural, constitueix per ella mateixa una cultura. Precisament és una de les cultures amb menys projecció pública. Tots els sabers que la dona ha anat acumulant al llarg de la seva història han anat quedant closos a les llars i no han transcendit a l'esfera pública. El mateix es podria afirmar de les classes populars, que són aquelles que, degut al seu baix poder adquisitiu, han adoptat unes formes culturals, que han estat basades més en la solidaritat que en el diner i que no han tingut l'oportunitat de transcendir socialment.

Podem posar-ne un exemple. Un dels factors culturals més transcendents en la caiguda del franquisme i el pas a la transició democràtica, va ser l'anomenada *Cançó de protesta*. A Catalunya, en concret aquest fet es va plasmar en un grup de gent compromesa amb l'antifranquisme que es va anomenar *Setze jutges*. Des d'aquest grup de cantadores i cantadors es va anar creant un nou caliu cultural que preconitzava els nous drets que la societat anhelava que els fossin reconeguts, propis d'un context democràtic. Aquest és un exemple de com es va creant una cultura alternativa a la cultura dominant. Un dels factors que més va afavorir el reconeixement de les noves tendències culturals de la *Nova cançó* va ser el fet de transcendir als mitjans de comunicació i també de poder expressar-se davant del gran públic. Un altre dels factors que va contribuir a la seva difusió va ser la implicació de la Universitat com a entitat acadèmica i de les Universitats concretes com a elements creadors d'un espai cultural alternatiu.

Però en aquest cas no només s'hi van veure implicades les classes populars; sectors de la burgesia progressista recolzaven el moviment de la nova cançó. Ara situem aquesta creació de caliu cultural en el terreny de les classes populars i, encara més en concret, en el terreny de les capes de la societat, susceptibles de marginació social. Vegem, en la cita següent, quin és l'enfocament de Paul Willis en la seva definició de *cultura comuna*:

*Es vital el reconocimiento de la legitimidad, además cuando es posible el apoyo sensible de nuevos grupos de energía, comunidad y pasión alrededor de intereses e identidades alrededor de la "cultura común" (Willis 1994:205).*

Definint el concepte de *cultura comuna*, l'entenem com el procés de creació cultural que es fa possible mitjançant una participació en processos creatius de sectors de la societat que no poden consumir certes mercaderies culturals perquè, econòmicament o simbòlicament no són al seu abast. A continuació veurem com ho exposen diferents persones.

Així s'expressa una persona que ha superat la barrera de l'edisme, és a dir aquell prejudici que crea barreres interiors a les persones envers la participació en activitats que sovint la societat ha tipificat com a pròpies de l'edat jove, de l'escolarització obligatòria:

*A mí no me influye en nada que la gente diga: "esta persona mayor que viene al colegio qué tonta, qué irá aprender a los años que tiene" (Consuelo-Relat de Vida Quotidiana. CREA 1994-97).*

Moltes dones han interioritzat els prejudicis de la societat de caire masclista i han hagut de vèncer aquest fre social per tal de poder fer transcendir les seves creacions culturals a l'esfera pública. Vegem com ho expressa aquesta persona:

*Yo hasta que no he venido al colegio no he tenido amigas (Consuelo-Relat de Vida Quotidiana. CREA 1994-97).*

Amb això, la Consuelo, demostra com la seva vida de relació social ha començat a partir del fet de participar en l'EDA. Per tant es pot parlar d'unes noves formes de relació que es creen a partir dels espais de comunicació que les dones no trobaven dins les quatre parets de les seves llars.

Pel que fa a la procedència sociocultural, moltes persones es manifesten crítiques amb el fet que no hi hagi suficients llocs de trobada cultural als seus barris. Vegem per exemple l'opinió d'una persona que viu en un barri suburbial d'una gran cuitat del cinturó industrial de Barcelona:

*Hay demasiados pubs de estos musicales y muchas cosas, para el vicio hay de todo sin embargo en cultura vamos atrasados (Javier-Relat de Vida Quotidiana. CREA 1994-97).*

En aquesta interpretació, en Javier fa una reflexió de quina mancança hi ha al seu barri pel que fa a l'oferta cultural i per al temps lliure. Alguns sectors de la societat tenen unes greus mancances a nivell d'espais de comunicació. Moltes ofertes culturals no són al seu abast, precisament pel fet d'haver de pagar o d'estar situades en àmbits més afavorits socialment.

En el consum cultural, les persones són l'objecte d'una oferta que, com a molt, els té en compte per mitjà d'enquestes de mercat, per saber si hi haurà prou demanda per a la proposta. Així ho ha teoritzat Paul Willis:

*Todo esto se añade a la misteriosa e inquietante fascinación de las mercancías: están siempre ideadas, aunque imperfectamente, en la dirección del deseo, ideadas siempre hacia el futuro del consumo individual más que al pasado de la producción colectiva (Willis 1994:175).*

Això no obstant, a Catalunya, la *Llei de Formació d'Adults* de 3/1991, de 18 de març (Títol preliminar, Article 2), preveu els següents objectius que permeten la creació de noves oportunitats culturals per a tothom sense discriminació:

- a) Fomentar els **hàbits de responsabilitat cívica i participació social**.

- b) Afavorir hàbits i actituds que permetin de viure el temps de lleure de manera creativa.**
- c) Facilitar **la integració plena dels ciutadans de Catalunya a Europa** a fi de participar, en peu d'igualtat, dels béns culturals europeus.

En el marc d'aquesta llei, molts sectors de la societat veuen afavorides les possibilitats de participació social i, amb ella, de creació cultural. I és que el nivell d'estudis és un dels factors més forts d'exclusió social i constitueix una de les barreres més difícils de superar per les persones que no han assolit les titulacions acadèmiques bàsiques requerides socialment. D'aquesta manera ho expressa una persona que participa en l'EDA:

*Como yo era analfabeta no le tomaban ellos aprecio a lo que yo les decía... y yo sí sabía lo que estaba diciendo* (Consuelo-Relat de Vida Quotidiana. CREA 1994-97).

En aquesta frase, hi ha una reflexió sobre la forma com la societat estigmatitza la persona analfabeta, fins el punt de no tenir en compte les seves opinions, ella ho entén perfectament però és capaç de valorar les seves opinions i entendre que hi ha un efecte exclusor que li cal vèncer.

Una manera de poder vèncer aquest efecte és el de participar en totes les activitats de l'EDA i no només en les estrictament acadèmiques: participar en l'organització i en la gestió de les activitats en el seu conjunt i, en els vessants a què es refereixen els apartats de la llei que acabem de citar.

Una altra manera de superar l'efecte exclusor de la manca d'estudis acadèmics és la demostració que les persones que no han pogut assolir nivells acadèmics, posseeixen intel·ligència cultural i habilitats que s'han assolit comunicativament, en les seves vides quotidianes, mitjançant el diàleg. Així és com es va conformant la cultura comuna que descriu Paul Willis.

### 1.7.1 Creació d'espais de comunicació

La participació de les persones adultes en els propis processos de gestió cultural i educativa permet superar la concepció burocràtica de la gestió i la pèrdua de sentit (Weber 1969) que aquesta burocratització produeix en les organitzacions. Les persones participants adquireixen una motivació vers les seves organitzacions que dóna un nou sentit a la seva existència. A continuació analitzarem com aquesta nova consciència de la seva existència es basa en la creació d'espais de diàleg que permeten coordinar les accions mitjançant interaccions comunicatives.

A partir del present estudi, podem formular la següent pregunta: és possible existir des de l'exclusió? La resposta ens condueix al tema del **reconeixement**. Aquest reconeixement és, al nostre entendre, **el mecanisme que permet donar fe de l'existència de l'altre**. En l'estudi que A. Giddens fa del jo en la modernitat li atribueix *consciència de temps, d'espai i sentiment de continuïtat biològica*:

*La angustia por verse borrado, por ser tragado, aplastado o abrumado por acontecimientos que nos afectan desde fuera puede ser el correlato de estos sentimientos (Giddens 1995:73).*

L'exclusió social pot ser causada per la manca d'espais locals o temporals on poder desenvolupar aquesta continuïtat que nosaltres anomenarem *continuïtat biogràfica*. Per tot això, considerem fonamental i imprescindible la creació d'espais i de temps per a la comunicació en les experiències de gestió comunicativa. Aquest reconeixement parteix de l'acceptació dels drets de les persones participants. D'aquest fet es desprèn la possibilitat de què les persones puguin coordinar les seves accions.

Passem ara a definir les característiques que defineixen l'espai i el temps per a la gestió comunicativa. Per tal de posar en evidència els seus trets més característics, sovint la contraposarem a la utilització dels espais i dels temps en la gestió burocràtica. Es presenten a continuació els principals elements definidors d'una gestió democràtica dels espais:

**Un espai de comunicació no és només un local.** Hi pot haver circumstàncies en què no es disposi d'espais físics adequats i /o suficients. Això no obstant, les persones poden establir espais de diàleg i de convivència en condicions precàries o reivindicatives. Podem posar l'exemple, a la dècada dels vuitanta quan es reivindicaven els espais de l'actual Centre Cívic Sant Martí per al Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí, es van arribar a fer classes al carrer, a l'actual Rambleta del Centre Cívic o la Plaça de Sant Jaume de Barcelona<sup>52</sup>. Fins i tot actualment, quan per desenvolupar algun taller, com per exemple el taller de sardanes, no hi ha hagut suficients espais al Centre Cívic, s'ha fet l'activitat del taller a la Rambleta, amb un ràdio-cassette portàtil.

**Transparència en l'ús que se'n fa dels espais.** D'aquesta manera s'evita tant la burocratització com la utilització frívola dels espais, com si fossin un club o un espai on anar a passar el temps, acabant considerant-los propietat exclusiva dels socis o sòcies.

**Espais i temps compartits mitjançant l'oferta gratuïta** i no pas en funció de la monetarització de les activitats dels participants. Per això, quan parlem d'espais i temps per a la comunicació, ens volem referir al fet que **els espais estiguin en funció de l'entesa i no l'entesa en funció dels espais**. Podem posar un exemple, en l'administració burocràtica, el lloc més central i més privilegiat per als òrgans de gestió és el despatx. Sovint, en aquest tipus de funcionament, el telèfon, la correspondència, les altres dependències comunes són d'accés limitat i de difusió restringida a unes quantes persones que són les que ostenten la responsabilitat o el poder. En una gestió comunicativa, tothom té accés a les dependències, el telèfon i els ordinadors i a les informacions que es reben, ja sigui mitjançant el correu o el fax o el correu electrònic, entre d'altres. Això no pressuposa intromissió ni interferència, sinó **espais compartits i transparència informativa**. També hi ha una gran capacitat de col·laboració i una definició molt clara dels canals de difusió de la informació.

---

<sup>52</sup> Veure nota de premsa a la Hoja del Lunes: 29-11-82



El fet **que la informació estigui a l'abast de tothom** no suposa que les persones deleguin la seva responsabilitat d'assolir la informació de les activitats, les convocatòries de reunions, els diferents espais de gestió. No suposa que s'hagin de confiar de les altres persones per rebre la informació, sinó que, molt al contrari, elles saben que tenen la responsabilitat de trobar la informació necessària i, encara més, saber buscar-la si cal.

**Espais de comunicació que responguin a pretensions de validesa** i no a pretensions de poder. Una aula no és només un lloc on es donen classes: en una gestió comunicativa, a l'aula succeeixen altres coses: s'hi fan reunions, assemblees, trobades de comissions de treball per organitzar actes, etc.

**En una gestió comunicativa la distribució dels espais i del mobiliari dintre dels espais respon a una disposició que afavoreix la trobada.** L'aula, els altres espais, fins i tot un vestíbul o una sala d'espera poden ser afavoridors de la trobada que permeti la coordinació de l'acció. En una gestió burocràtica hi ha una diferenciació molt clara dels espais, perquè les diferents funcions responen a diferents rols i moltes vegades a diferents estatus, per tant responen a una distribució jeràrquica.

**Espais i horaris que afavoreixin la cooperació i no la competició.** Entenem que a una organització comunicativa li corresponen uns locals i uns temps que facilitin l'entesa. Per tal de cooperar cal posar-se d'acord, arribar a un consens. Quan els horaris i els espais estan en funció de la competència, hi ha una territorialitat i una lluita per defensar allò que es considera el propi terreny. Els privilegis per assolir els horaris més favorables als propis interessos o els llocs més còmodes o confortables no tenen res a veure amb la creació d'espais i temps per a la cooperació.

**Desprivatitzar els espais públics és un símptoma de comportament democràtic** i és l'exercici del dret de ciutadans i ciutadanes. L'oferta gratuïta del temps per part de les persones que volen participar en els òrgans de gestió i desenvolupar un projecte d'EDA participatiu, és al mateix temps que un exercici de

responsabilitat cívica, el reconeixement de "facto", d'un dret de les persones a gestionar els propis projectes educatius, tal i com ho llegim a la *Declaració dels Drets de les Persones Participants* en l' Educació de persones adultes:

*Totes les persones participants tenen dret a formar part dels òrgans de gestió interna dels centres, projectes i experiències educatives de què formen part. Això significa que la gestió ha de ser oberta i democràtica i que totes les persones han de tenir veu i vot (Art. 8 de la Declaració dels Drets de les Persones Participants a l'Educació de Persones Adultes FACEPA 1999).*

**Espais participatius i no espais jeràrquics**, oberts a totes les persones que hi vulguin participar. Això vol dir suficientment grans perquè donin cabuda a tothom, perquè hi pugui participar amb veu i amb vot, i en unes hores que afavoreixin la trobada al màxim de persones i no en funció d'unes minories que cerquen els seus interessos.

**La utilització dels locals i la definició dels horaris ha de respondre a uns criteris i no pas fer-se de forma arbitrària.** Els criteris que es consensuïn permetran establir unes prioritats per tal de poder compartir les instal·lacions d'una forma més igualitària. Aquests criteris permetran donar una imatge de credibilitat perquè suposaran una gestió basada en pretensions de validesa i no de poder. La diferència entre una gestió comunicativa i una gestió corporativista, està precisament en facilitar la participació posant a l'abast de les persones espais i horaris de trobada que els permetin coordinar-se horitzontalment i no jeràrquicament.

Un exemple ens servirà per explicar la **utilització solidària dels espais**. Quan les persones del CEPA<sup>53</sup> La Verneda-Sant Martí, en una trobada cultural decideixen fer una mostra gastronòmica, al Saló d'Actes del Centre Cívic, no ho fan només amb la intenció de fer un berenar, sinó amb la finalitat de posar en

---

<sup>53</sup> CEPA són les sigles de Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí.

comú les diferents receptes de cuina, normalment extretes de les seves pròpies experiències i dels seus móns de les vides quotidianes.

La forma d'interpretar una recepta, a través d'un llibre de cuina, d'un programa de televisió de cuina, o des de la comunicació entre les persones difereix substancialment. Per exemple, a través d'aquests mitjans més estandarditzats, és difícil arribar a descobrir les petites o grans diferències que hi ha entre diferents zones d'una mateixa regió o entre les diferents regions. Les persones que han confeccionat la recepta, amb la intenció de publicar-la per tal de confegir, entre totes les persones participants, un petit llibre de gastronomia, poden explicar també perquè és costum aquell menjar, en aquella determinada època de l'any amb aquells ingredients concrets.

Així no s'exclou ningú. A més s'hi reflecteixen les diferents maneres de cuinar, des de les diferents procedències culturals dels participants. Moltes receptes pròpies d'altres cultures, com el cus-cus, el te i les pastes àrabs, el mate argentí, entre d'altres, s'han conegut i s'han posat en comú en aquesta activitat. **D'aquesta manera, es va transformant el consum cultural en creació cultural.**

És una oferta mercantilitzada, en la majoria dels casos, degut a què la gent ha de pagar per anar-hi. I si no, és mitjançant la publicitat com es finança, amb la qual cosa, també es consideren els destinataris com a consumidors. A l'actual societat de la informació, el consum cultural també està planificat de forma instrumental, és a dir també s'adreça a les persones com a consumidores, però amb una diferència important. M. Castells ho formula així:

*La capacidad mental de trabajo está verdaderamente unida a la educación y a la formación, pero en una sociedad abierta y compleja, dependiendo de la variedad de culturas y las condiciones institucionales: salud, comunicación, tiempo libre, condiciones de hábitat, recreación cultural, viajes, acceso al medio ambiente natural, sociabilidad, etc. (Castells 1994:26).*

I és que per M. Castells, una de les característiques de l'actual societat de la informació és l'estreta interdependència de la societat, l'economia i la cultura. Segons les seves teories, la flexibilitat de les noves tecnologies permet una diversitat d'esquemes organitzatius que fa possible a la gent treballar junts en diferents empreses i/o distintes situacions, i/o diferents sectors d'activitat. Segons aquesta premissa, no ha de ser difícil, en el nou context informacional, trobar formes de col·laboració per anar construint una nova alternativa cultural. Les característiques que, des d'aquesta tesi s'apunta que de tenir aquesta alternativa, a partir de les anàlisis realitzades són:

- Ha de constituir una alternativa crítica a les concepcions filosòfiques i culturals de la postmodernitat.
- Ha de prioritzar el reconeixement cultural de col·lectius en perill d'exclusió.

Mitjançant la crítica a les teories de la postmodernitat, se superen dinàmiques desmotivadores, que tal i com ja hem analitzat al capítol primer, no solament desarticulen les transformacions socials sinó que també refermen les cultures dominants. A través del reconeixement de col·lectius en risc de marginació, es fa possible la creació d'una identitat social i individual que superi les dinàmiques dualitzadores, actualment presents a la societat de la informació.

### **1.7.2 Una interacció comunicativa per a la societat de la informació**

Amb el pas de la societat industrial a la societat de la informació, iniciat a mitjans de la dècada dels setanta, moltes persones han vist canviar les seves formes de vida. Aquest pas d'una banda pot ser decebedor i d'altra banda pot ser esperançador. Decebedor, en tant que sistemes informacionals tracten de controlar tots els vessants del nostre ésser, inclosos tots els aspectes més íntims (Flecha 1997). Esperançador, perquè constitueix el repte que com a éssers humans hem d'afrontar en el futur, recreant el sentit de l'existència, en *un nou context on és possible la solidaritat*.

El reconeixement de l'aportació de la cultura popular a la nova societat de la informació, serà una de les prioritats d'aquest repte. Però, mirant la qüestió esperançadament, hem de reconèixer que ja s'ha avançat en quant a una aportació important de la, fins fa pocs anys, silenciada veu pública de la dona. No obstant això, i per seguir avançat en la transformació social, ha de tenir en compte el perill que anunciava Manuel Castells:

*El peligro de la ruptura de los patrones de comunicación social entre el mundo de los flujos de la información y el ritmo de las experiencias personales* (Castells 1994:30).

Per això és important que es pugui comptar amb el compromís de sectors intel·lectuals que vulguin col·laborar amb els sectors populars, així com, per exemple ho va fer Federico García Lorca, amb la seva proposta de *La Barraca* o amb la seva tasca de recerca de les creacions musicals i literàries populars, tasca en la que va col·laborar amb intel·lectuals compromesos com Giner de los Ríos i Manuel de Falla, entre molts d'altres.

Finalment, cal recordar que, l'oferta cultural en la societat de la informació ha superat la forma clàssica que, a través de la televisió, feia arribar a les llars els productes culturals. Les noves tecnologies de la comunicació han fet obsoleta l'era de la "clàssica televisió" i, segons Castells (1994) forcen a reconèixer la nova interacció entre comunicació i tecnologies comunicatives. El que és nou és com han estat afectats els mitjans de transmissió per cable, pel cable VCRs, els aparells de comunicació portàtils i la transmissió eventual per microones.

Conseqüència d'això és que cada cop més els mitjans són menys orientats cap a les masses. Segons analitza M.Castells (1994) els mercats i el públic han estat segmentats i estratègicament escollits; d'aquesta manera l'oferta ateny la individualització última per a la recepció de missatges. Aquestes innovacions tecnològiques han fet possible d'individualitzar l'oferta autoprogramada, que desconnecta, d'una forma creixent els individus dels "mass media" mentre que

connecten les expressions de comunicació individualitzada al món mental dels individus.

Un dels perills d'aquesta nova oferta cultural és precisament aquesta segmentació social que permet fragmentar la cultura segons l'edat, el gènere, el nivell socioeconòmic, la procedència, etc. de les persones receptores de la mateixa. Enfront d'aquest perill, des d'aquest treball de tesi es proposen línies culturals basades en l'exercici de la **interculturalitat**, la **intergeneracionalitat**, la **igualtat de gèneres** i la **interacció educativa** basades en **pretensions de validesa**. D'aquesta manera es podria invertir la tendència a la segmentació de l'oferta, sobretot perquè, depenent de l'accés a segons quin tipus de mitjans tecnològics, permetrà gaudir de millors ofertes culturals. Creiem que s'ha de donar una resposta alternativa al perill de segmentació dels trencaments generacionals. Si sumem diverses variables: generacional, classe social i gènere, ens trobarem amb ofertes culturals molt exclusives que caldrà transformar en una altra forma de participar a la societat, a través de la creació cultural.

Caldrà tenir en compte i analitzar profundament tots aquests factors, per anar transformant aquestes tendències individualitzadores en un nou potencial de connexió a la societat per aprendre, incloent-hi també l'autoaprenentatge, i aportar al col·lectiu elements de creació cultural.

### **1.8 Una gestió comunicativa de l'EDA ha de donar resposta a totes les necessitats**

Totes les persones, al llarg de la seva vida, tenen necessitats formatives i culturals, a les quals una Educació Democràtica de Persones Adultes ha de donar respostes. Així mateix ho han definit les associacions educatives i culturals de persones adultes i que han consensuat a través de FACEPA i CONFAPEA la *Declaració dels Drets de les Persones Participants*, en la que podem llegir:

*Els col·lectius susceptibles d'exclusió social han de ser considerats prioritaris en totes les accions de formació i de participació social. L'educació de persones adultes ha de donar resposta a les necessitats de*

*la comunitat, així com de les necessitats específiques, col·lectius en procés d'integració social i aquells que pateixen problemes d'inserció laboral (Art. 2 de la Declaració: FACEPA 1999).*

D'aquest article se'n desprenen dues línies importants i definitòries d'una oferta transformadora, és a dir que afavoreixi la participació de tothom sense exclusió:

- a) D'una banda, **ha de prioritzar les necessitats de les persones i col·lectius menys afavorits de la societat** com són les persones immigrades, les persones que no saben llegir i escriure i/o que els manca la titulació bàsica, col·lectius que són susceptibles de patir discriminació per raons de procedència, gènere, cultura, per tenir necessitats específiques i d'altres.
- b) D'altra banda, **l'oferta cultural i educativa ha de ser gratuïta**. Només així pot esdevenir totalment igualitària.

Pel que fa a la gratuïtat de l'oferta formativa i cultural per a persones adultes, l'esmentada *Declaració* ho expressa així:

*Totes les persones tenen dret al llarg de la seva vida a participar de forma gratuïta en processos formatius i a accedir a una oferta d'ensenyament presencial, en què es contemplin diferents horaris de matí, tarda i nit, dirigida a l'adquisició de titulacions vigents en la totalitat del sistema educatiu de cada país. Per a això, les diferents administracions públiques hauran d'aportar tant a les institucions com a les comunitats i a les persones, els recursos humans, materials i econòmics necessaris (Art. 3 de la Declaració).*

Una de les necessitats més evidents de la població adulta és la de gaudir d'uns horaris adequats a la vida activa, compatibles amb la vida laboral, social, familiar i amb tots els compromisos que implica l'adulthood.

### 1.8.1 Com la creació cultural s'inscriu en el món de la vida quotidiana

Precisament el fet que les pròpies persones participants puguin dissenyar l'oferta cultural que respon a les seves necessitats i interessos, recupera l'obra cultural que s'inscriu en el món de la vida quotidiana de la gent. Molta gent podria restar exclosa d'experiències culturals de consum, precisament pel fet de no poder pagar el preu que el mercat demana. Com un fet concret d'aquesta exclusió ens podem referir a un espectacle tan cultural com ho és el teatre. Moltes vegades, persones adultes no assisteixen al teatre només pel fet de no ser assequible a les seves butxaques.

Davant d'aquest fet, la cultura participativa que es desenvolupa des d'un projecte d'EDA gestionat pels propis subjectes, ha tingut diverses respostes alternatives. Una, més gratuïta, és la d'organitzar un *Grup de teatre* en el que els mateixos integrants desenvolupen obres de teatre per a ser representades gratuïtament. Les associacions *Heura* i *Àgora* de la Verneda han desenvolupat, a través de l'esmentat grup, obres clàssiques com *La zapatera prodigiosa* de Lorca o esquetxos escrits i realitzats per elles mateixes sobre situacions reals que resultin font de reflexió o de comunicació.

D'altra banda, des de la Comissió d'Activitats, s'han organitzat sortides col·lectives al teatre, obtenint així descomptes força significatius en les anades a determinats espectacles. Per exemple, els grups d'aprenentatge de la Llengua Catalana de La Verneda-Sant Martí, van anar a veure l'espectacle *Mar i cel*, d'Àngel Guimerà al teatre *Victòria* de Barcelona. Aquesta sortida va tenir un èxit tan gran que es va haver d'organitzar per segona vegada. Això té molta importància pel fet que un important percentatge de persones assistents a La Verneda-Sant Martí són castellanoparlants i, en canvi es van sentir molt motivades a anar a un espectacle en català i d'un dramaturg de la Renaixença catalana.

Finalment hi ha una altra fórmula alternativa que s'ha anat desenvolupant per tal de poder apropar la gent a les obres culturals. Moltes vegades grups de teatre amateur, presenten obres clàssiques o universals als centres cívics o als casals o



ateneus de barri. Per exemple, molt sovint al *Casino de l'Aliança del Poblenou* de Barcelona, grups de teatre amateur han representat obres gratuïtament on hi ha pogut assistir el barri sense exclusió.

També associacions culturals i d'educació de persones adultes com l'*Apepa*<sup>54</sup>, del barri de Sant Andreu de Barcelona, posen en escena obres de Molière com *El burgès gentilhome* i, conviden a les altres entitats del barri i d'educació de persones adultes per tal que hi puguin assistir d'una forma gratuïta.

Tot això, que només n'és una petita mostra de l'oferta cultural global, posa en evidència com a través de la participació i de l'autogestió les persones de les classes populars han anat configurant un nou concepte: el d'*obra cultural*, el qual es contraposa al de consum cultural o cultura de masses. La cultura anomenada de masses, s'elabora sense tenir en compte, precisament a les masses a les que va dirigida.

Això no exclou, sinó molt al contrari, la possibilitat que, persones dels sectors culturals i d'elit es comprometin amb els sectors populars en la confecció o realització d'aquesta obra cultural.

Al Centre Cívic de Sant Martí, en col·laboració amb diverses entitats entre les quals hi havia l'escola d'adults, es va realitzar una activitat cultural anomenada *Vuit menys set*, en la que persones del món de la cultura intel·lectual hi eren convidades. Personalitats del món de la cultura com José Luis Aranguren, José M<sup>a</sup> Valverde, José Luis Sampedro, Carme Riera, Salvador Giner, entre moltes d'altres hi foren convidades. L'acte consistia en fer un recorregut per la seva vida, il·lustrat amb uns moments de representació teatral a càrrec d'un grup del barri, on es posaven en escena moments de la seva vida o fragments de la seva obra. Això es compaginava amb una entrevista-diàleg entre dos presentadors, amics personals de la persona convidada, en què l'un feia de crític positiu del personatge i l'altre feia d'advocat del diable. Així es podia desmitificar el personatge i presentar també

---

<sup>54</sup> Apepa és l'associació de persones participants en EDA del barri de Sant Andreu, Barcelona.

els seus defectes alhora que les seves qualitats. Finalment, la part més important la constituïa el diàleg amb el públic. Persones del barri, i de la ciutat, podíem acudir-hi gratuïtament, degut a què aquestes persones intel·lectuals es prestaven a assistir a l'acte sense cobrar res.

Aquest procés on la gent participa a la cultura creant cultura i, el que és més important, aportant elements culturals procedents dels seus móns de les vides quotidianes, es pot qualificar de creació cultural. És precisament aquesta dinàmica de creació de cultura la que fa avançar les persones individual i col·lectivament, i això porta a la transformació cultural i a la democratització de la cultura de masses.

Antecedents històrics d'aquesta creació cultural que no solament no es fa d'esquena al poble sinó que permet la seva plena participació, les trobem en l'obra cultural de Federico García Lorca qui, a través del seu grup de teatre *La Barraca*, va portar les obres clàssiques a la gent dels pobles, de les quals molts encara eren analfabets. I no només va portar obres clàssiques sinó que va crear ell, els mites del segle XX en les tragèdies com *La casa de Bernarda Alba*, *Yerma* i *Bodas de sangre*, o personatges populars que ja són arquetípics com *Doña Rosita la soltera*, *La zapatera prodigiosa* o *Mariana Pineda*.

Vegem quin era l'esperit de Lorca (1935/96) en relació a la cultura popular en aquestes paraules adreçades als seus conciutadans de Fuente Vaqueros en ocasió de la inauguració de la Biblioteca del poble:

*Por eso ¡No sabéis qué alegría tan grande me produce el poder inaugurar la biblioteca pública de Fuente Vaqueros! ¡Una biblioteca que es una reunión de libros agrupados y seleccionados, que es una voz contra la ignorancia; una luz perenne contra la oscuridad!*

*Pero arrojad de pronto una piedra (en el agua de un lago) veréis una explosión de círculos concéntricos, de ondas redondas que se dilatan atropellándose unas a las otras y se estrellan contra los bordes (...) Muchas veces un pueblo duerme como el agua de un estanque un día sin viento, y*

*un libro o unos libros pueden estremecerlo e inquietarlo y enseñarle nuevos horizontes de superación y concordia* (Lorca 1996:38).

També Paulo Freire, abans que a Brasil es desencadenés el cop d'estat que havia d'enderrocar el president Goulart, va crear 20.000 *Círculos de Cultura*, amb la intenció que les persones adultes de Brasil abandonessin la cultura del silenci i esdevinguessin capaces de conèixer críticament la seva realitat, a fi de transformar-la.

Degut a què, l'any 1964 es va produir el cop d'estat, Paulo Freire va haver d'abandonar el seu país, Brasil, i es va exiliar a Xile on va desenvolupar la seva tasca alfabetitzadora i va rebre un premi de la UNESCO per ella.

Si busquem un precedent en una altra cultura, una cultura oriental, per exemple, podem referir-nos a la tasca cultural d'un poeta hindú Rabindranah Tagore, que va fundar a *Santiniketan* una escola (1901) basada en els postulats de la llibertat intel·lectual i la formació harmònica de l'home, convertida més tard en la *Universitat de Visva Bharati*, institució que combinava antics ideals indis amb tendències netament europees. Aquest obra cultural l'endegà Tagore després d'haver estudiat lleis, música i literatura occidental a Anglaterra (1877-88) i en tornar a l'Índia havent-se deixat impressionar per la pobresa i l'endarreriment del seu país amb els que establí un íntim contacte. També es nodrí en la seva formació de les tradicions populars índies. Tot això li permeté ser el dinamitzador d'una gran obra cultural que, indubtablement tingué efectes transformadors en la cultura popular del seu país. La seva influència es perllongà molt més enllà de la seva pròpia biografia.

A Espanya trobem l'experiència de les **Universidades Populares**, sorgides en la segona meitat del segle XIX, amb l'objectiu de facilitar l'accés a la cultura als sectors populars amb poques o nul·les possibilitats, en funció de la seva situació de vida i de les pròpies condicions laborals i socials. Actualment, i a rel de les

darreres enquestes elaborades per la F.E.U.P<sup>55</sup>, s'estima que el nombre de Universidades Populares a l'estat Espanyol és de 240, repartides per 23 províncies, amb un total de 1.800.000 persones participants.

A Catalunya ha sorgit una altra experiència culturalment transformadora, la **Tertúlia Literària Dialògica**, que té un vessant globalitzador anomenat *Projecte de Tertúlies Cibernètiques*. Aquesta experiència educativa, gestionada per persones participants en EDA i creadora de cultura és innovadora. Utilitza les TICs per difondre i compartir la lectura dels clàssics de la Literatura Universal, mitjançant la connexió a la xarxa virtual a través d'Internet. Aquest Projecte es proposa la creació de Tertúlies Literàries Dialògiques arreu del món.

Per això la nostra societat que s'ha fet molt més multicultural al llarg del segle XX degut a l'efecte de la globalització demana una nova resposta al fenomen de la convivència pluricultural.

### **1.8.2 Les persones tenen el dret de participar en els diferents nivells de la gestió de l'EDA**

L'acció de les persones quan participen en la gestió de l'EDA, pot arribar a ser d'abast mundial. Es va estenent a mode de cercles concèntrics des del nivell local fins a fer-se universal. Exposem com es va fent més i més global des que neix en l'àmbit local.

- **L'àmbit global**, a través de les connexions amb totes les experiències educatives **a nivell mundial**, sobretot pel que fa a la societat de la informació i del reconeixement de les diferents cultures en condicions d'igualtat. El món es fa cada dia més global degut a les interconnexions telemàtiques, però també a nivell local va esdevenint més multicultural. És per això que els espais i els temps per a l'entesa han de contemplar també el diàleg intercultural.

---

<sup>55</sup> F.E.U.P. són les sigles de l'organització Federación Española de Universidades Populares, creada el 1982, constituïda com l'òrgan representatiu de les Universitats Populars i espai de trobada i reflexió crítica ( Elboj, C.; Requejo, A. i Valls, N. 2002).

- L'àmbit europeu, sobretot a través dels organismes, institucions i administracions de la **Unió Europea**.
- **L'àmbit autonòmic**, en el cas de Catalunya, desenvolupant al màxim les possibilitats que ofereix la *Llei de Formació d'Adults a Catalunya* i les institucions i organismes que contempla.
- **L'àmbit local**. Segons la *Declaració dels Drets de les Persones Participants a l'Educació de Persones Adultes* (FACEPA 1999).

*Els participants tenen dret a intervenir en els projectes de desenvolupament local, col·laborant amb les institucions, associacions i col·lectius de la comunitat per tal de millorar la qualitat de vida de l'entorn social (Art.5. Declaració dels Drets de les Persones Participants FACEPA 1999).*

- A **nivell de centre** participant en els òrgans de gestió, projectes i experiències educatives de les que, com a participants, formen part.
- També segons la mateixa Declaració, **les persones tenen dret a intervenir en polítiques d'educació de persones adultes**, així com en les conferències, congressos i fòrums on s'abordin aspectes relacionats amb l'EDA i la participació social i cultural en general.

D'aquesta manera s'afavorirà una acció comunicativa que serà capaç de partir dels móns de la vida de les pròpies persones participants, assolint així un reconeixement social, al mateix temps que exerceixen el seu dret a la participació.

Aquest és l'autèntic reconeixement que permetrà a totes les persones participar en igualtat de condicions, sigui quin sigui el seu nivell d'estudis, el seu gènere, la seva edat, la seva procedència sociocultural o econòmica. Aquesta dinàmica organitzativa, supera la burocratització i confereix un nou sentit a les vides de les persones perquè recupera l'intercanvi com una pràctica de la solidaritat i no com una forma més d'economia de mercat.

Respecte a aquest procés d'identificació Paul Willis afirma:

*Puede haber más progreso, actualmente, en mezclas de culturas y formas de vida multiculturales, en las clases populares, que en las intelectuales con sus secas mantras de raza/clase/género y divorcio (incluso etnográficamente) desde las complejas corrientes de vida (bienes) moderna existentes (Willis 1994:199).*

### **1.8.3 La participació activa en la gestió de l'EDA de les associacions locals**

Un dels arguments que, des de la dècada dels setanta i, sobretot a partir dels vuitanta s'esgrimien en contra de les propostes transformadores de Paulo Freire es basaven en les teories reproduccionistes. Segons aquestes teories, l'educació reproduïx la cultura dominant.

Aquests discursos van anar calant fort en àmbits tradicionalment progressistes i es va començar a imposar la idea que l'educació no podia produir canvis socials ni econòmics, sinó que la seva funció es limitava a la mera reproducció.

Des del nostre treball de recerca partim de la hipòtesi que afirma que l'educació té unes funcions molt importants en els tres àmbits que Habermas defineix com a components del món de la vida:

- L'àmbit de la reproducció cultural.
- L'àmbit de la integració social.
- L'àmbit de la socialització.

Un dels nostres objectius és analitzar com els valors, els drets i els deures es descobreixen en la mesura que s'exerceixen i que l'educació té una funció d'integració social que es va fent cada cop més important. Considerem que no se li ha donat la importància tan cabdal que té, no solament en la formació de la persona sinó també en la formació d'una consciència cívica i ciutadana, i d'una ètica personal i col·lectiva que sigui fruit de la reflexió intersubjectiva.

Abans de desenvolupar l'argumentació, nosaltres volem puntualitzar alguns d'aquests conceptes formulats per J. Habermas en la seva teoria de l'acció comunicativa. Habermas, en la seva teoria, situa la reproducció cultural fonamentalment en el món objectiu. La transmissió de coneixements que, en les concepcions reproduccionistes, es definien com a funció principal de l'educació i del seu àmbit privilegiat, el món de l'escola, queda definida en la TAC com el resultat d'una entesa intersubjectiva.

*La coordinación de las acciones a través del reconocimiento de pretensiones de validez (Habermas 1987b: 204).*

La integració social, definida segons ho fa Habermas en la TAC és una de les comeses més rellevants de l'educació, i també, si es vol precisar més, dels àmbits estrictament escolars. La integració social respon al reconeixement dels drets i deures de les persones així com a la transmissió dels valors morals i l'ètica més admesos socialment que responen al reconeixement universal dels Drets de l'Home.

En aquest àmbit tradicionalment no s'ha donat molta rellevància a la força de l'educació i, en els aprenentatges típicament escolars només hi ha hagut uns aprenentatges molt formalitzats i més dirigits per objectius planificats estratègicament que no pas descoberts i compartits democràticament.

En tercer lloc, considerem que l'educació produeix socialització. Aquesta idea de socialització difereix substantivament de la definició de socialització que és sinònim de relació social. Molts dels defensors dels discursos reproduccionistes de l'educació pensen que és a l'escola com a institució on les persones adquireixen noves relacions socials. No és que aquests tipus de relacions no es donin, però aquí partim d'un concepte més ampli de socialització. Habermas la situa en el món subjectiu i la defineix així:

*La formación de la identidad individual (1987b:204).*

Aquesta es dona en l'àmbit de la personalitat que, segons Habermas, es manifesta en l'autonomia i l'autorealització de la persona i és el resultat de la formació de la identitat de la persona i dels col·lectius en la mesura que veuen reconeguts i defensats els seus drets en el dret positiu i en les pràctiques socials.

També les **consideracions ètiques són determinants en la formació de la personalitat dels individus**, en la nostra manera de veure aquesta concreció de les funcions de l'educació. És per això que es considera també la importància de la tasca educativa en aquest àmbit del món de la vida que, segons Habermas, correspondria al **món subjectiu**.

Com a conclusió podem afirmar que el fet d'emmarcar el discurs educatiu en el paradigma comunicatiu significa crear una nova definició del paper de l'educació i la seva funció social. El reconeixement de la intersubjectivitat com un element imprescindible en tota interpretació de la realitat ens descobreix la faceta real de l'educació. Això no vol dir, en absolut, que l'educació faci aquesta funció ara i que abans no la feia; l'educació sempre ha realitzat aquesta triple funció, que en cap cas és reproductiva, sinó que sempre ha estat comunicativa.

Solament que, ara que ja som conscients que l'educació és una acció pròpia d'un paradigma comunicatiu serà quan la podrem considerar en tota la seva extensió i li podrem reconèixer totes les seves possibilitats.

Així es mostra com **l'educació democràtica de persones adultes constitueix una nova esfera d'interpretació de la realitat**. Des dels àmbits oficials, sobretot en el marc de la Unió Europea, s'ha encunyat un concepte que resumeix molt bé la funció de l'educació a l'actual marc social: **l'educació al llarg de tota la vida**. Això no obstant, des de la nostra perspectiva considerem que aquesta és una de les facetes de l'EDA però que en si, aquesta és molt més àmplia. L'EDA constitueix un element facilitador de noves oportunitats per a les persones malgrat la seva edat, gènere, pertinença social o nivell d'estudis. **L'EDA permet a molts sectors de la societat tradicionalment en risc o en situació d'exclusió social transformar les seves mancances en una major igualtat d'oportunitats**.



És per tot això que en aquesta tesi s'analitza **el model social d'EDA**, en contraposició al model escolar que no dona resposta a les necessitats i interessos de les persones adultes. Una de les característiques definitòries d'aquest model social és la participació de les persones adultes en la gestió i organització del propi del projecte educatiu. Aquesta és l'opinió del professor Ramon Flecha sobre la conveniència d'anar legislant una EPA que permeti desenvolupar el model social:

*Més basat en la societat civil i en col·laboració amb les institucions governamentals, un model social en resum. Llavors per fer això una de les idees claus és la coordinació de les diferents iniciatives en EPA <sup>56</sup>, que des de diferents àmbits, departaments de l'administració i des de diferents iniciatives de la pròpia societat civil s'estan desenvolupant i coordinar-les sense "encorsetar-les" dins d'un model escolar on no hi caben ni la EPA ni les persones adultes en si. Aquesta idea, doncs és com desitjable a perseguir en l'elaboració de les diferents lleis. Algunes han arribat més lluny com és la de València sobretot, en aquests moments, la de Catalunya deu n'hi do també, i d'altres doncs no. La d'Andalusia i la de Galícia es van quedar en un model encara molt més escolar, però tot i així presentaven com a desitjable el model social (Flecha-Entrevista 1999).*

Ens trobem en una nova situació social en la que hi conviuen no només diferents tradicions culturals i, en moltes circumstàncies, religioses, sinó que també hi ha una diferència en el reconeixement de certs trets d'identitat. Arran del multiculturalisme, el filòsof J. Habermas (1997) en un seminari que va realitzar a la Universitat de Barcelona, va dir que les teories polítiques clàssiques han ignorat àmpliament la tensió òbvia entre l'universalisme d'una associació igualitària i el particularisme d'una comunitat rural o ètnica. Com a conseqüència d'això Habermas es pregunta si, de fet, la diversitat cultural no introdueix noves diferències necessitades de noves regulacions.

---

<sup>56</sup> EPA (Educació de Persones Adultes)

També va afirmar que, en la història de l'Europa moderna des de l'estat nacional fins la nació estatal, tots han usat els mitjans legals dels ciutadans i ciutadanes per a una proposta de creació d'una nova forma de solidaritat entre els estrangers. El multiculturalisme no és una sortida clàssica en el programa neoliberal; en algunes situacions minoritàries hi ha cultures que experimenten dificultats per parlar la seva llengua i entendre la llengua majoritària per transmetre els seus valors i els seus hàbits, per assegurar una certa socialització, per trobar en l'educació un cert currículum corresponent als seus móns de la vida.

Segons J. Habermas, la immigració i l'explicació de la seva realitat en les societats d'avui, té com a conseqüència un augment de la diversitat en la composició ètnica, cultural i religiosa de les poblacions. Això explica l'augment de la complexitat social i la densitat de regulacions públiques que, cada cop més, s'arrelaven antigament en les esferes privades. A la societat de la informació, l'educació i la formació són dos processos que possibiliten l'accés al coneixement. En la nova societat calen habilitats per poder accedir, seleccionar i processar la informació.

Tant en les societats tradicionals com en la societat industrial totes les persones posseeixen uns determinats sabers. Moltes vegades aquests sabers no han estat reconeguts ni prioritzats pels sabers dominants, de manera que hi ha hagut investigadors i teòrics que han definit això com un coneixement basat en el sentit comú o com un saber de fons compartit. Les persones novingudes a les societats de la Unió Europea aporten un bagatge multicultural que només pot ser reconegut mitjançant l'entesa i el consens.

Va ser un etnometodòleg, Garfinkel (1967) qui, en base a les seves investigacions va començar a donar importància a les interpretacions que els subjectes feien sobre les seves pròpies vides. Habermas (1987/1981), a través del seu concepte d'intersubjectivitat va donar-li una importància cabdal, sobretot com a element essencial dels processos d'entesa. Aquest és un dels fonaments teòrics del model social d'EDA. Per aquesta raó els processos escolars no són adequats a l'adult o adulta. I és que els processos educatius propis dels àmbits escolars, parteixen del fet que la intel·ligència és fluïda, en canvi en les persones adultes el valor de

l'experiència fa que es consideri un nou tipus d'intel·ligència anomenada cristal·litzada (Cattell 1963).

A més tal com Vigotsky i A.R. Luria van descobrir en els seus estudis sobre el coneixement i la intel·ligència, el fer d'aprendre és un procés no solament individual sinó també social. Aquest vessant social del coneixement i dels aprenentatges ens porten a destacar el model social d'EDA i a considerar-lo propi de les societats democràtiques. Silvia Scribner i Michael Cole (1977/1974), en els seus estudis transculturals dels processos cognitius van descobrir que els aprenentatges que es produeixen fora dels contextos acadèmics i que serveixen per a resoldre problemes en el món laboral o la vida quotidiana desenvolupen un tipus d'intel·ligència diferent a la que es desenvolupa mitjançant els aprenentatges acadèmics.

Però aquestes no serien les úniques aportacions teòriques que justifiquen el nou concepte de l'EDA. La clau està en la definició habermassiana de **saber de fons compartit**. Precisament és aquest concepte el que demostra que és possible arribar a una entesa mitjançant el diàleg. Quan, en un procés de reflexió en què hi participen diverses persones en un procés de diàleg, es problematitza una situació, tothom és capaç d'entendre de què s'està parlant i fer-hi aportacions perquè **es parteix d'un saber comú**. També aquest saber comú que no sempre es fa explícit però que ha d'estar implícit en el procés de diàleg per què aquest esdevingui possible, permet tenir uns codis comuns mitjançant els quals les persones s'entenen: **codis lingüístics, nocions prèvies, definicions de les situacions**. Mitjançant tot aquest saber implícit les persones poden construir una definició de la situació que es problematitza per tal d'arribar a entendre's sobre la mateixa.

Algunes vegades, quan es volen homologar els resultats de proves estandarditzades per mesurar els coeficients d'intel·ligència i altres mesures de tipus quantitatiu s'ha descobert que no és possible mesurar els aprenentatges obviant els contextos en què aquests s'han produït (Scribner 1988).

El saber de fons compartit també té elements propis dels móns de la vida de les persones relacionats directament amb els seus propis contextos, però també hi ha conceptes que participen d'una certa universalització. Aquest vessant més universal dels sabers que les persones comparteixen és el que es veu constantment enriquit a través de la globalització de la societat i la possibilitat d'agilitar els processos de transmissió de la informació mitjançant els avenços tecnològics.

Tot aquest conjunt de sabers que ara són molt a l'abast de les diferents capes socials i que, a través dels mitjans de comunicació i de la divulgació científica han anat augmentat els nivells de saber tradicionalment compartits, es veu constantment enriquit pels avenços científics.

Per exemple, quan l'ésser humà va trepitjar la lluna per primera vegada al segle XX, concretament quan l'astronauta nord-americà Neil E. Armstrong va posar-se sobre la superfície lunar el 29 de juliol de 1969, va descobrir una nova perspectiva del planeta Terra. Des d'aleshores les persones estem molt més informades de com és el nostre satèl·lit i de quins nous coneixements tenim del món que ens envolta i de la formació del cosmos.

Per tant, el saber de fons compartit definit per Habermas està en estreta relació amb els coneixements que ha anat assolint la humanitat i també amb la forma d'emmagatzemar, processar, seleccionar i transmetre la informació. Aquest saber de fons compartit també està format pels valors i normes que regulen els comportaments socials. Tal com va definir Khölberg (1971) en els seus estudis sobre l'ètica, hi ha una ètica postconvencional que permet la reflexió crítica sobre els valors i les normes comunament acceptats. També aquests valors i normes evolucionen, transformats pels processos anteriorment esmentats.

Les filosofies estructuralistes i postestructuralistes negaven la capacitat de les persones per transformar les estructures. Les teories psicoanalítiques basades en les teories freudianes, descrivien la consciència humana com un món format per tres esferes: l'ello, l'ego i el superego. En el superego, Freud hi va voler veure la

interiorització de les normes socials i aquest és l'aspecte que tradicionalment hem associat a la consciència del bé i del mal d'allò que és permès i d'allò que és prohibit.

Sense voler restar importància a l'aportació freudiana sobretot pel que fa al món de l'inconscient i a l'estudi de la interpretació dels somnis, creiem que hi ha hagut teories psicosocials que han fet possibles noves concepcions de la psicologia dels subjectes.

Els estudis derivats de la fenomenologia de Schütz i de l'interaccionisme simbòlic de H. Mead, ens porten a definir d'una manera diferents conceptes com els de consciència, persona i a fer noves definicions del jo. En aquesta línia, el sociòleg A. Giddens explica que el *me* i el *self* són elements de la pròpia definició d'un mateix. En aquesta definició també hi intervenen les expectatives que els actors perceben dels demés respecte a ells mateixos.

Però un dels conceptes més importants de Giddens és el d'agència humana. Segons aquest autor, mitjançant l'agència humana les persones són capaces de generar noves estructures i/o de transformar les ja existents, però tenint en compte que també les estructures socials interactuen amb l'agència humana. Segons Giddens, és mitjançant la consciència pràctica que les persones esdevenen capaces d'interpretar el valor de les seves accions i d'actuar en conseqüència.

### **1.9 L'avaluació dels projectes educatius i culturals, una eina per a la transformació**

Per tal de veure si la creació cultural ha obeït als criteris que ens havíem proposat, nosaltres ens basem en la pràctica comunicativa. D'aquesta manera, des de l'educació de persones adultes es construeix també una alternativa crítica al postmodernisme. Tot el que hem afirmat fins aquí amb relació a l'educació de persones adultes, cal valorar-ho en la seva justa mesura, i això vol dir avaluar-ho.

*Una pedagogía postmoderna necesita ir más allá de una llamada a redefinir el currículum de manera que incluya nuevas tecnologías informacionales;*

*en lugar de esto, se necesita afirmar una política que construya de la relación entre autoridad, ética y poder central, una pedagogía que lo que hace es abrir más que cerrar las posibilidades de una sociedad democrática radical (Giroux 1994:125).*

Per tal d'avaluar com els processos culturals constitueixen una alternativa als plantejaments culturals postmoderns, cal partir de la reflexió, precisament perquè el postmodernisme ofereix un ordre que, segons Giroux (1994), anul·la la possibilitat de construir un projecte de democràcia radical en la que una concepció compartida desafii simultàniament els creixents règims d'opressió i lluita per les condicions necessàries per construir una democràcia multiracial i multicultural.

Només mitjançant la reflexió i l'autoreflexió, els col·lectius esdevindran conscients de la falsedat dels discursos postmoderns. Per tal d'avaluar els processos de creació cultural, des d'aquesta tesi, proposem basar-nos en els criteris següents:

- El diàleg com a mitjà d'entesa.
- Reconeixement de les habilitats comunicatives que les persones adultes han adquirit al llarg de la seva experiència.
- Prioritat per l'aportació cultural de col·lectius minoritaris, ètnies o cultures marginades o en perill d'exclusió social.
- Aportació important de la, fins fa pocs anys, silenciada veu pública de la dona.
- Creació de sentit alhora que constitueix una alternativa d'organització horitzontal, superadora de les verticalitats burocràtiques.
- Creació d'espais i temps de trobada cultural.
- Compromís dels sectors intel·lectuals que vulguin col·laborar amb els sectors populars i les capes socials sota perill de patir exclusió.

Aquests criteris s'especifiquen al quadre nº 7, relacionats amb els elements clau que permeten identificar-los.

### 1.10 Conclusions

En aquest capítol hi ha una definició de la creació cultural com a resultat de la participació de les persones adultes en la gestió dels seus projectes de desenvolupament cultural. Mitjançant aquesta participació es va desenvolupant una nova identitat, basada en l'autocomprensió de la pròpia biografia. Segons A. Giddens (1995), la qüestió existencial de la identitat del *jo* està lligada a la naturalesa de la biografia que l'individu subministra sobre si mateix. Quan les persones adultes transformen les seves biografies, mitjançant la participació en processos culturals protagonitzats per elles mateixes, transformen també el seu propi *jo*.

Un element complementari i inherent al de la identitat del *jo*, és el del reconeixement, que hem definit com el mecanisme que permet donar fe de l'existència de l'altre. En la participació a la gestió comunicativa dels projectes culturals s'hi inclouen els dos elements: **identitat i reconeixement**, que contextualitzem en l'actual societat de la informació.

D'aquesta manera, les persones pertanyents als sectors més populars de la societat passen de ser consumidores de mercaderies culturals (Willis 1994) a participants de processos de creació cultural. **D'aquesta manera es va construït una nova identitat social i individual**, fent possible el dret de les persones a participar.

Per tal de potenciar aquests processos de creació d'identitat i de reconeixement, defensem **la necessitat de definir espais i temps per a la gestió comunicativa**. D'aquesta manera s'afavoreixen unes pràctiques culturals comunicatives basades en pretensions de validesa a través de **les interaccions basades en la solidaritat**.

Com a criteri metodològic en l'avaluació de l'educació de persones adultes, proposem avaluar tots els processos culturals<sup>57</sup> i no només els formatius, que és on les experiències d'avaluació s'ha desenvolupat fins ara. Per tant, defensem la necessitat de redefinir els processos d'avaluació, basant-los també en l'autoreflexió crítica en els projectes de creació cultural. Al quadre nº 7 es mostren els elements clau per avaluar cadascun dels criteris que ens permetran valorar els processos de creació cultural mitjançant la gestió comunicativa.

---

<sup>57</sup> Quan les activitats socioculturals formen un tot amb les activitats formatives i d'educació de persones adultes, constitueixen una part d'un mateix procés. Aquests processos els anomenem processos culturals i són susceptibles d'avaluació. La valoració dels processos culturals que tenen lloc en l'educació democràtica de persones adultes és un poderós element de transformació.



**Quadre nº 7 : Elements clau de la gestió comunicativa en els processos de creació cultural**

<p>➤ <i>El diàleg com a mitjà d'entesa</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La reflexió crítica com a forma de defensar-se davant d'una oferta estandarditzada, produïda pel sistema; reflexió inherent al treball cultural i no feta de forma aïllada. Tot el treball de creació cultural a partir del protagonisme de les persones pertanyents a les capes populars de la societat es farà mitjançant el diàleg i el consens.</li> <li>• Promoció d'ofertes alternatives, fent arribar l'opinió i la demanda real de determinada oferta als sectors de la cultura dominant.</li> <li>• Foment de l'associacionisme per tal que les persones participants en l'EDA, aprenguin a conèixer i treballar organitzadament per defensar els seus drets i a lluitar per una vida digna.</li> </ul>
<p>➤ <i>Reconeixement de les habilitats comunicatives que les persones adultes han adquirit al llarg de la seva experiència</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'afavoriment del coneixement de la història, els costums, les creences i la llengua, l'art, i la literatura de les persones amb major risc d'exclusió social per raó del seu gènere, edat, procedència i/o nivell d'estudis.</li> <li>• Reconeixement, de les diferents aportacions fetes des dels àmbits esmentats.</li> </ul>

<p><i>Prioritat per l'aportació cultural de col·lectius minoritaris, ètnies o cultures marginades o en perill d'exclusió social</i></p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Les activitats culturals planificades de forma autogestionada i en les que hi ha intervingut, en igualtat de condicions, persones de les diferents cultures.</li><li>• Les activitats que permeten conviure junts: sortides, viatges culturals, convivències on hi participin diferents persones de diferents cultures.</li><li>• Convivència intercultural basada en la solidaritat, en unes accions compartides que permetin que les diferents costums quotidians s'interpenetrin dialògicament. Afavoriment de la participació en el disseny de l'oferta de creació cultural, aportant iniciatives, idees i propostes, per part de persones que no siguin de la cultura dominant.</li><li>• La presència, en els plans d'activitats i la creixent participació pública mitjançant l'oferta cultural de col·lectius exclosos o en perill d'exclusió.</li><li>• L'obtenció de fonts de finançament, recursos, subvencions i/o fundacions que afavoreixin projectes de desenvolupament cultural que permetin conviure junts.</li><li>• El posicionament clar front els mitjans de comunicació, i d'altres fonts de poder acadèmic i no acadèmic, crítica vers l'etnocentrisme cultural. El reconeixement dels drets culturals de les minories (Habermas 1997).</li></ul>
---	--

<p><i>Aportació important de la, fins fa pocs anys, silenciada veu pública de la dona.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Potenciació de l'expressió de la dona i la seva personalitat fora de l'àmbit privat de la llar.</li> <li>• Reconeixement de les habilitats comunicatives que les dones han adquirit al llarg de la seva experiència.</li> <li>• Transposició a l'esfera pública d'aquestes habilitats</li> <li>• Foment de les oportunitats de realització col·lectiva a través de les capacitats d'organització i de gestió de les dones, adquirides al llarg de tota la seva vida, habitualment, en ambients no acadèmics i que no havien estat acreditades ni prioritzades per la societat.</li> </ul>
<p><i>Creació de sentit alhora que constitueix una alternativa d'organització horitzontal, superadora de les verticalitats burocràtiques.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El funcionament horitzontal de la coordinació de l'acció</li> <li>• La crítica a les organitzacions jeràrquiques i a l'ostentació vitalícia dels càrrecs de representació.</li> <li>• L'avantposar les responsabilitats als càrrecs.</li> <li>• El rebuig de qualsevol tipus de gestió corporativista.</li> </ul>

<i>Creació d'espais de trobada cultural</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Potenciadors de xarxes comunicatives. Per exemple, la Tertúlia Literària Dialògica.</li></ul>
<i>Compromís de sectors intel·lectuals que vulguin col·laborar amb els sectors populars i les capes socials sota perill de patir exclusió</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• La participació del voluntariat a projectes transformadors inscrits en barris i/o sectors marginals.</li><li>• La col·laboració desinteressada de representants del món de la cultura en projectes de caire popular i transformador.</li><li>• Els estudis i investigacions, fetes des de l'àmbit universitari que transformen les dificultats d'aquestes capes populars de la població en una major igualtat d'oportunitats i que compten amb la participació, en igualtat de condicions de totes les persones adultes implicades en la investigació.</li></ul>

## LÍNIES DE MACROGESTIÓ D'EDUCACIÓ DEMOCRÀTICA DE PERSONES ADULTES

En el present capítol, situarem el tema de la gestió i de l'organització democràtica de persones adultes a nivell global i a nivell local, és a dir des de les propostes de la UNESCO fins a la *Llei de Formació d'Adults* de Catalunya. Aquestes propostes fan possible la gestió comunicativa, basada en la **participació democràtica** de **totes les persones**, les quals s'impliquen amb veu i vot en tots els espais de gestió dels seus propis **projectes culturals i educatius**.

Ens referim també als processos de canvi que hi ha hagut des dels inicis de la Conferència de París de l'any 1985 en què es van definir els principals models d'organització de l'educació de persones adultes fins els nostres dies, iniciat ja el segle XXI.

Veiem les noves tendències en Educació Democràtica de Persones Adultes definides per la UNESCO i també a través de les opinions de persones expertes en aquests temes i també mitjançant les opinions de les persones participants.

La macrogestió, és a dir tots aquells aspectes que defineixen una gestió democràtica, participa i es nodreix del moviment d'educació de persones adultes en l'EDA<sup>58</sup> que a partir de l'any 2000 va concretar els seus principals trets definitoris a Barcelona a les *Trijornades d'Educació Democràtica de Persones Adultes* (CREA UB).

### 1.11 Les noves línies d'educació de persones adultes per al segle XXI

En la Conferència de la UNESCO (París 1985) es van classificar els models en aquests tres: *a)* el model propi dels països democràtics, *b)* el model propi del desaparegut sistema socialista dels països de l'est d'Europa i l'antiga URSS i, *c)* el model característic dels països aleshores anomenats tercermundistes i que no gaudien de sistemes polítics democràtics.

D'aquest tres models, els que els trobem explicats al llibre *La educación de adultos, una propuesta para los noventa* (Flecha 1990), en remarcarem dos: el Grup I, al qual la UNESCO va adscriure Espanya en aquell moment (Conferència de París 1985) i el Grup III, model presentat per la UNESCO com a desitjable, per tal d'anar mostrant les transformacions que ha experimentat l'educació de persones adultes a l'estat espanyol i, en concret, a Catalunya.

Al llarg d'aquest capítol veurem les línies de futur per al nou segle, línies que es van anar traçant a través de l'última dècada del segle XX, sobretot arrel de les noves demandes de formació al llarg de tota la vida, pròpies de la societat de la informació.

Un exemple concret que s'explica al capítol cinquè, és l'experiència de **Highlander Research & Education Center** a Estats Units, projecte cultural i educatiu que, des d'un model social, des de fa més de setanta anys, desenvolupa a EEUU un treball de transformació comunitària.

Veurem així com es fa possible anar consolidant, tant des de la teoria com des de la pràctica i, emmarcat dins d'unes lleis d'educació democràtica de persones adultes, el model que defensem que és **el model social d'educació de persones adultes**. Per això, partirem del **Centre de Base Territorial** i que, des d'aquí el concretem en el Centre de Persones Adultes **La Verneda-Sant Martí**, a Catalunya, tema que desenvoluparem al capítol sisè.

Tot això ens permetrà situar les noves línies de recerca en la gestió de l'educació de persones adultes a nivell global i ho farem principalment mitjançant l'exposició d'una experiència d'èxit de gestió democràtica de l'educació i que es concreta en **el model social d'EDA**. En aquesta experiència, és tota la comunitat qui es veu implicada en l'educació i, segons aquesta tesi, les transformacions que aquesta comporta, basades en una gestió comunicativa, creen **una nova gramàtica de la vida quotidiana** per a totes aquelles persones participants.

---

<sup>58</sup> EDA són les sigles d'Educació Democràtica de Persones Adultes.

Aquest model permet així mateix, descolonitzar el món de la vida de les persones i els col·lectius que han assimilat uns models d'acció impregnats del neoliberalisme i que, per tant són insolidaris, individualistes i, arribats a un extrem, asocials. Es crea una nova gramàtica de la vida quotidiana quan els nous valors transformen les pràctiques exclusores d'una societat de la informació que margina àmplies capes populars de la societat, fomentant models participatius que desenvolupin harmònicament les oportunitats per a tothom. Vegem com es formula aquesta proposta des d'AEPA:

*Els projectes i centres d'EPA s'han de gestionar democràticament, això significa obrir tots els espais de decisió i organització als participants. En aquesta línia els consells de centre han d'estar formats majoritàriament pels participants i s'ha de potenciar la creació d'associacions de participants i d'altres moviments socials (AEPA 1998:41).*

### **1.11.1 Grups de països en funció de les formes d'organització a finals del segle XX**

Els tres models que definí la UNESCO es refereixen a les modalitats d'EPA vigents en aquells moments arreu del món. El model on la UNESCO, situava Espanya aleshores en el Grup I, i es caracteritzava per un funcionament paral·lel al de l'ensenyament escolar, amb escasses relacions entre ambdós sistemes. El professor Ramon Flecha ho expressa així a l'entrevista:

*Hi ha **un model més escolar** i dependent d'un únic ministeri i d'un únic organisme dins del ministeri d'educació, que seria el model **que la Conferència de París va qualificar propi de països** que coincideixen en què no tenen un nivell de riquesa important i **normalment de règims autoritaris**, i després **un altre model més basat en uns organismes no governamentals**, la coordinació de les diferents instàncies que s'encarreguen del tema; d'organismes interdepartamentals i no dependents d'un sol organisme d'educació, i que és un **model més propi de països***

***diguem més democràtics per exemple d'Europa, d' Austràlia etc.*** (Flecha-Entrevista 1999).

Segons l'esmentada classificació de la UNESCO, Espanya compartia amb països com Burkina Faso, Equador, Nigèria, Portugal, Turquia i Zimbawe entre d'altres, les mateixes característiques d'organització de l'EPA.

El Grup II era el propi dels països de règim socialista com la, actualment desapareguda, República Democràtica Alemanya i dels quals, un cop desmuntats aquests règims, sobretot a rel de la caiguda de l'URSS l'any 1991, podem fer-ne una valoració a posteriori com la que fa el professor Flecha a l'entrevista mantinguda amb ell sobre el que ha canviat des d'aleshores:

*Degut als canvis polítics i socials que hi ha hagut **als països de l'est**, el model d'educació de persones adultes ha entrat en crisi i ha entrat en reconversió i no s'ha donat. Això té un aspecte positiu i és que **estava terriblement jerarquitzat i controlat des de les estructures de l'estat i la cultura no avança així, amb aquest control**. I ha tingut un inconvenient i és que **hi havia un model d'educació de persones adultes que arribava pràcticament a tothom**, això s'ha perdut i iniciatives més privades han tingut més possibilitats i a més a més s'ha fet "borrón y cuenta nueva" (Flecha-Entrevista 1999).*

La valoració que en fa d'això l'entrevistat és que era un model que no es podia mantenir en la nova situació, encara que hauria estat ideal poder conservar-ne el més positiu, el fet que no exclouia ningú: era més universal en aquell moment l'educació de persones adultes del que ho és ara als països de l'est. Actualment, des de la Conferència de París ja han transcorregut 19 anys, Espanya ha avançat vers el model del Grup III, més propi dels països amb tradició democràtica, on hi ha diferents models com poden ser **els escandinaus, són més socials**, i dependents d'organismes sense afany de lucre; **i els models dels EEUU, on les institucions amb afany de lucre tenen una força important**. Tanmateix, tot dos estan situats dins d'una idea que això no és qüestió administrativa dins d'un



ministeri d'educació sinó **una qüestió de la societat civil en col·laboració amb els organismes governamentals.**

### **1.11.2 Descobrir les experiències d'èxit i consolidar les línies d'investigació al segle XXI**

Històricament, l'EDA ha estat sempre vinculada a processos de creixement social i de transformació. També s'ha de considerar un factor de primera magnitud en la promoció de la igualtat d'oportunitats. Però ara, en el nou mil·lenni, ens cal tenir en compte també el nou marc social: el de la societat de la informació. En aquest nou marc social, l'educació en general i l'EDA en particular, passa de ser un discurs merament psicopedagògic a ser un discurs no solament social sinó també econòmic.

La *Comissió Internacional sobre l'Educació per al segle XXI*, presidida per J.Delors, va declarar l'any 1996:

*La educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI. Esta noción va más allá de la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente y coincide con otra noción: la de sociedad educativa, en la que todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo* (Cita recollida per la V CONFINTEA 1997).

La gestió comunicativa és el futur de l'educació de persones adultes i és l'objectiu que, cada vegada més, tothom considera com a necessari i, per tant, **la investigació és fonamental.**

Investigació que ens permeti constatar com la **gestió comunicativa suposa passar de les pretensions de poder a les pretensions de validesa.** Aquest és el sentit de la investigació: veure com es pot passar d'una situació en la que estem habituats a què la jerarquia de la persona determina la validesa del que diu en les diferents organitzacions educatives, a una situació on sigui l'aportació d'arguments la base per al procés de presa de decisions.

Una de les aportacions més innovadores en educació és **el model social d'educació de persones adultes**, que constitueix una resposta educativa per a la societat de la informació i que **respon a les característiques de la gestió comunicativa, quan està basat en pretensions de validesa i no en pretensions de poder.**

Aquest model respon a una societat basada en modes de producció més horitzontals i s'emmarca en aquest nou context. Es tracta d'un model que permet la **desprivatització d'allò que és públic** i que basa les seves relacions en la solidaritat. Les teories relativistes, pròpies de la filosofia postmoderna, havien deconstruït, en la dècada dels vuitanta i també dels noranta, les pràctiques solidàries, defensant que només el poder és l'autèntic motor del món social. Mitjançant el model social d'EDA hem recuperat el discurs basat en l'esperança que la transformació social no solament és possible, sinó que també és desitjable, ja que permet constatar que les utopies esdevenen possibles.

Una de les característiques d'aquesta experiència és la *gestió comunicativa* mitjançant la qual es desenvolupa el projecte educatiu, i en què totes les persones participen a través del seu vot i la seva veu.

Però el que, des d'aquesta tesi, s'assenyala és com es desenvolupen les capacitats que permeten una gestió comunicativa mitjançant l'autogestió. Aquest concepte que definim com **habilitats cooperatives**, el basem en recents investigacions (Sternberg 1990, Scribner 1988, Cole i Scribner 1974, CREA 1996-2001), les quals demostren que les persones desenvolupen les seves capacitats en els propis contextos. S'han definit diferents tipus d'habilitats<sup>59</sup> que les persones desenvolupen al llarg de la seva experiència: *les habilitats pràctiques, les habilitats acadèmiques, les habilitats cooperatives i les habilitats comunicatives.*

---

<sup>59</sup> CREA 1995-1998. *Habilidades comunicativas y desarrollo social*. DGYCYT. Dirección General de Investigación Científica y Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia.

Aquestes investigacions han demostrat que **totes les persones sense exclusió, mitjançant el diàleg, són capaces de desenvolupar habilitats comunicatives**. Naturalment que les habilitats pràctiques i les acadèmiques també es poden adquirir a través del diàleg igualitari, un bon exemple n'és l'aprenentatge dialògic que en aquesta tesi estem analitzant. Per tot això podem afirmar que **és a través de les habilitats cooperatives que les persones poden prendre decisions basant-se en un consens que sigui racionalment adquirit i no verticalment imposat** (Habermas 1987/1981).

Ja hem observat com les societats industrials burocratitzaven les relacions de tal manera que les decisions eren preses verticalment. Cada cop més en **la societat xarxa** que descriu Manuel Castells (1994) **és necessari aprendre a construir processos d'entesa**. L'objectiu d'aquestes accions és precisament entendre's gràcies al consens; **anar construint aquest consens, és una feina del dia a dia en la gestió comunicativa** perquè encara que sembla lògic pensar que les persones saben desenvolupar-se en aquests processos, **cal un aprenentatge**. Aprenentatge que faci possible també trencar les barreres creades per les pràctiques corporativistes associades a les organitzacions burocràtiques pròpies de les societats industrials. D'aquesta manera es pot arribar a superar la pèrdua de sentit que Max Weber (1969) va descobrir en les organitzacions i sistemes propis de la societat industrial, en *una nova creació de sentit per a les persones i les societats*.

Des d'aquesta tesi es valora que la transformació social **s'ha de fer científicament, no en base a la superstició** com normalment hem anat fent en educació, sinó anant a veure, per exemple, entre les experiències concretes, quines són les que més han aconseguit una gestió comunicativa i com són.

Des de la perspectiva crítica, en la qual s'emmarca aquesta tesi, mai no es concep la recerca en un marc únicament teòric, desvinculat de la pràctica diària, ni tampoc ens basem solament en l'experiència pràctica, sinó que sempre es tenen en compte teoria i pràctica com un tot. Defensem que cal **basar-se en les**

## **teories socials que reflecteixen el nivell actual d'investigació en les ciències socials.**

Arribats a aquest punt, ens preguntem **per què es considera que és tant important l'autocomprensió** ? Partim de l'etnometodologia i creiem que les persones adultes són capaces d'interpretar les seves vides i actuar en conseqüència (Garfinkel 1967). Observem que les persones i les societats són capaces d'una autocomprensió (Habermas 1987/1981) en base a les interpretacions que fan de si mateixes. Pel contrari, afirmem que les persones i els col·lectius no poden ser els protagonistes de la seva pròpia història sinó tenen l'oportunitat d'interpretar-la mitjançant la reflexió crítica; per això, en aquesta tesi es parteix de la idea que **els pressupòsits neoliberals que defensem la mort del subjecte i la fi de la història** (Fukuyama 1990), **són involucionistes i obsolets**, és a dir no serveixen per als nous contextos informacionals. Des d'aquesta tesi aportem la necessitat de situar totes les anàlisis de la societat en el nou context informacional, *perquè només d'aquesta manera podrem aconseguir que la gestió comunicativa també produeixi autocomprensió no només de les persones que participen en el procés i en la gestió, sinó de la pròpia Comunitat on s'integra el projecte.*

Les xarxes que s'estableixen a través d'una gestió comunicativa, es basen en l'ajuda mútua i la cooperació. Aquest àmbit que Habermas (1987/1981) anomena *món social* de les persones *es coordina mitjançant interaccions comunicatives*. La solidaritat esdevé alhora un valor prioritari i una pràctica que es va aprenent dia a dia, a mesura que es va desenvolupant.

### 1.11.3 La Declaració dels Drets de les Persones Participants en Educació Democràtica d'Adults

Les persones adultes entenen l'educació com un dret, per això elles mateixes, persones participants en el seu procés de formació, a través de les associacions culturals i educatives a les quals pertanyen i, organitzades en una federació a Catalunya FACEPA<sup>60</sup>, han elaborat la *Declaració dels Drets de les Persones Participants a l'Educació de Persones Adultes* (FACEPA 1999), consensuada també a la CONFAPEA<sup>61</sup> (2002).

En aquesta Declaració, es defineixen uns drets que permeten a les persones participants en EDA, tenir una educació que doni resposta a les seves necessitats i interessos, que ha de ser definida a través del consens. Des d'aquesta tesi, fem referència a aquells aspectes que superen els efectes exclusors de la nova societat informacional, possibilitant la transformació no sols de les persones sinó també de la pròpia educació i de la societat

Les persones participants a l'EDA defineixen **l'educació com un dret inalienable** de les persones adultes que ha de servir com a **instrument d'emancipació** que **possibiliti la superació de les desigualtats socials i les relacions de poder**. L'educació passa pel reconeixement i el diàleg entre les diverses formes culturals i estils de vida que conviuen en una mateixa comunitat.

Pel que fa a la transformació de les barreres que impossibiliten la participació cultural i que, degut a les cultures hegemòniques de caire elitista, menysvaloren

---

<sup>60</sup> FACEPA és una federació d'associacions culturals i d'educació de persones adultes. Consisteix en una organització formada per diferents associacions que neix de la necessitat de federar-se que sorgeix en varis grups per tal d'aconseguir objectius comuns. Totes aquestes associacions comparteixen la idea de promoure i difondre les necessitats educatives de les persones adultes.

<sup>61</sup> Molts centres van elaborar un esborrany i el van enviar a la seu de FACEPA per poder treballar una proposta de carta. Les altres Comunitats Autònomes de l'Estat espanyol van seguir el mateix procés. Més endavant, es van convocar unes jornades a nivell estatal per poder consensuar el model, i per treballar els punts que aportaven les diferents entitats. La culminació d'aquest procés va ser l'aparició de la Carta de la Declaració dels Drets dels Participants en Educació de Persones Adultes (Sánchez Aroca 1999).

les capacitats de gestió cultural de les classes populars, els participants en educació de persones adultes han fet la formulació dels drets corresponents. I és que una educació realment democràtica de persones adultes ha de possibilitar la participació de tothom, prioritzant els sectors amb major risc de marginació. Respecte a aquesta priorització, llegim en la *Declaració dels Drets de les Persones Participants*:

*Els col·lectius susceptibles d'exclusió social han de ser considerats prioritaris en totes les accions de formació i participació social (Art.2 de la Declaració: fragment).*

En relació a la gratuïtat de l'oferta d'educació de persones adultes, podem llegir:

*Totes les persones tenen dret al llarg de la seva vida a participar de forma gratuïta en processos formatius i a accedir a una oferta d'ensenyament presencial dirigida a l'adquisició de les titulacions vigents en la totalitat del sistema educatiu de cada país (Art. 3 de la Declaració).*

Pel que fa a la transformació de les desigualtats en oportunitats per a tothom, la Declaració diu:

*L'educació de persones adultes ha de donar resposta a les necessitats de la comunitat, així com a les persones amb necessitats específiques, col·lectius en procés d'integració social i aquells que pateixen problemes d'inserció laboral (Art. 2 de la Declaració).*

Totes les persones participants tenen dret a formar part dels òrgans de gestió interna dels centres, projectes i experiències educatives de les quals en formen part. Això suposa una gestió democràtica en la que totes les persones participants hi tinguin veu i vot. A aquest respecte sorgeixen opinions de les persones associades que afirmen que és essencial per a la democràcia que no hi hagi grups de persones que no participin. Les mateixes persones opinen que no hi hauria d'haver reunions on només hi participin els i les professionals de l'educació sinó que les reunions haurien d'estar sempre obertes a tothom que hi vulgui anar.

Les actuals societats cada cop tendeixen a ser més multiculturals. La societat de la informació ha produït una mundialització de l'economia i de la producció que ha tingut com a conseqüència la interconnexió global a les xarxes. El fet de restar exclosos de les xarxes pot generar, segons Castells (1994), postures de rebuig a la lògica de fluxos que produeixi o bé nacionalismes excloents o bé integrismes i fonamentalismes. Les noves habilitats que la nova societat demana, han de poder fomentar un esperit crític envers a aquestes postures i han de possibilitar l'accés a les xarxes per a tothom. Respecte a aquest dret en l'educació de persones adultes, els participants es defineixen així:

*Totes les cultures han de rebre el mateix tracte d'igualtat. L'educació de persones adultes ha de recollir les històries i experiències de totes les cultures de la comunitat en base a un diàleg intercultural (Art. 11 de la Declaració).*

Un dels factors transformadors més poderós en l'actual societat de la informació és l'accés a les TICs<sup>62</sup>. Només amb una democratització d'aquest accés, les persones podran construir una societat de la informació dialògica. Per això, la Declaració contempla aquest dret:

*És un dret de les persones participants rebre una formació integral i permanent que els permeti adaptar-se als canvis constants de la societat: transformacions en el món del treball, accés a les noves tecnologies, ocupació activa del temps lliure, formació per a l'orientació laboral... (Art.9 de la Declaració)*

La *Declaració dels Drets de les Persones Participants*, ha estat difosa a la Unió Europea, per mitjà de FACEPA, que ha coordinat un projecte Sòcrates per tal de fer-ne la difusió.

Vegem com ho expliquen les mateixes persones que hi van participar:

---

<sup>62</sup> TICs són les sigles de Tecnologies de la Informació i la Comunicació.

*En una reunió per FACEPA sobre la Carta dels Drets dels Participants, a l'Oficina Europea, amb molta gent important, molt acadèmica, tot en anglès. La presentació la va fer la Presidenta d'Àgora. Ella era l'única participant: tothom era acadèmic, això no garantia que estigués fet a gust dels participants. Ens vam intercanviar les targetes de visita i vam fer molts contactes (Congrés L'Educació de Persones Adultes com a moviment social 2003).*

#### **1.11.4 La Llei de Formació d'Adults a Catalunya**

La *Llei de Formació d'Adults* de Catalunya va ser aprovada pel Ple del Parlament de Catalunya, el dia 27 de febrer de 1991. Aquesta llei havia estat reivindicada per les persones participants, col·laboradores i educadores pertanyents a entitats i centres de formació d'adults de Catalunya com l'AEPA, l'associació *Heura* i l'associació *Àgora*, les quals expressaven la necessitat d'un marc legal on situar una Educació Democràtica de Persones Adultes. Una llei que garanteix el dret a l'educació per a totes les persones adultes i en regula el seu funcionament.

Podem llegir a l'esmentada llei:

*La millor manera de promoure i garantir el dret a la igualtat és per mitjà de la formació permanent, entesa com el procés educatiu que ha d'acompanyar la persona al llarg de tota la seva vida (Llei de Formació d'Adults 3/1991 de 18 de març).*

En aquest paràgraf, es constaten dues aportacions importants:

- a) La llei garanteix **el dret a la igualtat mitjançant l'educació**, dret constitucional que també les persones participants han plasmat en la *Declaració dels Drets de les Persones Participants en Educació de Persones Adultes* (FACEPA 1999).
- b) La llei concep **l'educació de persones adultes com un procés educatiu que ha d'acompanyar la persona al llarg de tota la seva vida**. Amb aquesta formulació, la llei catalana, es posiciona clarament a favor d'una educació de



persones adultes pròpia dels països democràtics, és a dir d'aquell model que la Conferència de París (UNESCO 1985) va situar al Grup III, característic dels països més desenvolupats. Amb aquest posicionament es desmarcà totalment de la concepció compensatòria de l'educació de persones adultes que havia sorgit al si de la dictadura franquista.

D'aquesta manera, l'educació de persones adultes que havia sorgit a finals de la dècada dels setanta, al si del moviment veïnal i associatiu com una alternativa al model escolaritzant propi de la dictadura, es veia recolzada i potenciada amb el nou marc legal.

El fet que la Llei contemplés la possibilitat d'establir **convenis** i **acords de col·laboració** amb entitats sense afany de lucre, va fer possible que molts moviments associatius s'anessin consolidant com a projectes culturals i educatius de persones adultes. D'aquesta forma, des de la *Llei de Formació d'Adults* es feia possible la participació de les persones adultes en la gestió dels seus propis projectes.

*Atesa l'especificitat de la formació d'adults s'ha de promoure també l'establiment de convenis i acords amb empreses, associacions i entitats d'iniciativa social, amb la finalitat de racionalitzar la utilització dels recursos materials i humans i contribuir a un millor desenvolupament comunitari (Llei de Formació d'Adults. Art. 9. Apartat 2).*

Tal com podem llegir en l'anterior paràgraf, s'esmenten els **convenis i acords amb entitats d'iniciativa social**, acords que, des d'aquest treball de tesi, focalitzem en **les entitats sense ànim de lucre**. Tanmateix podem llegir el concepte de **desenvolupament comunitari**, que és una formulació oberta i àmplia de l'educació de persones adultes i que, en aquest treball de tesi, concretem en **el model social de gestió comunicativa i democràtica** i com a eix vertebrador del desenvolupament de la comunitat.

D'aquesta manera la *Llei de Formació d'Adults* a Catalunya (1991) recull i legisla el dret de les persones adultes a la participació:

*Els alumnes participen en la programació i la planificació de les activitats de formació mitjançant els mecanismes que s'estableixin per reglament (Llei de Formació d'Adults. Art. 11.).*

Però perquè aquest dret sigui realment una realitat, cal que arribi a tothom per igual, sense exclusió de cap mena: un dels factors que impedeix la participació en activitats formatives per a persones adultes és la manca de recursos econòmics.

És per això que resulta **indispensable que la formació sigui gratuïta** per evitar que sigui només cosa d'uns quants. Dialogant amb les persones que pertanyen a les associacions de FACEPA trobem opinions que diuen que fan falta mitjans per aprendre. I també en aquesta línia de reconeixement del dret a la formació no importa a quina edat, podem llegir a la *Llei de Formació d'Adults* de Catalunya:

*Possibilitar el dret que té tota persona a l'actualització i el perfeccionament dels seus coneixements i destreses, d'acord amb les exigències laborals, socials i culturals de la mateixa societat, i dedicar una atenció preferent als sectors socials amb més mancances per tal de reequilibrar el conjunt de la societat catalana (Llei de Formació d'Adults: Títol preliminar. Disposicions generals. Apartat e).*

Aquesta *Llei de Formació d'Adults* de Catalunya, fa possible **el dret a l'atenció preferent als sectors socials amb més mancances**.

Definirem **els sectors socials amb més mancances** en base a **quatre variables: l'edat, el gènere, la procedència cultural i/o ètnica i el nivell d'estudis**. Totes elles poden ser motiu de discriminació: l'edat quan es considera que només es pot aprendre en l'edat escolar; el gènere quan es prioritza l'educació de l'home per sobre de la de la dona; la procedència cultural i/o ètnica quan aquesta es considera inferior a la cultura dominant i/o autòctona, i el nivell d'estudis quan, per causa de dèficits acadèmics, la persona roman en situació de desigualtat

d'oportunitats a la societat. L'educació de persones adultes dóna resposta a aquests sectors quan esdevé **intergeneracional**, quan **fomenta la igualtat de gèneres**, quan **valora totes les cultures, els idiomes i les ètnies per igual**, **mitjançant un diàleg intercultural** i quan potencia un aprenentatge interactiu entre persones de diferents nivells acadèmics i/o sense titulació bàsica i/o amb necessitats específiques.

A continuació presentem aquests aspectes, relacionant-los amb la *Llei de Formació d'Adults de Catalunya*, així com amb la *Declaració d'Hamburg* (V CONFINTEA 1997) on es va definir **un aprenentatge al llarg de tota la vida** capaç de **replantejar els continguts de l'educació a fi que reflecteixin factors com l'edat, la igualtat entre homes i dones, les discapacitats, l'idioma, la cultura i les disparitats econòmiques**.

a) La **intergeneracionalitat** és una forma de fer possible el dret que totes **les persones, tinguin l'edat que tinguin**, tenen a l'educació. A l'esmentada *Declaració d'Hamburg* (UNESCO 1997) s'afirma que l'educació bàsica suposa que totes les persones, sigui quina sigui la seva edat, tinguin una oportunitat, individualment i col·lectiva de realitzar el seu potencial. També la *Llei de Formació d'Adults* a Catalunya, fa referència a l'edat:

*A l'efecte d'aquesta Llei, es consideren com a persones adultes les que han superat l'edat màxima de permanència en els centres ordinaris, cursant l'ensenyament bàsic, fixada en el sistema educatiu (Llei de Formació d'Adults. Art. 14. Apartat 2).*

b) **La igualtat de gèneres**. Un dels col·lectius, actualment majoritari a Catalunya en formació d'adults és el de les dones. Aprofundint en aquesta realitat, llegim en Lídia Puigvert (2000), a l'article *Les "altres dones"* com el feminisme ha estat un moviment social sorgit en àmbits universitaris però que a l'inici del segle XXI estem vivint el sorgiment de moviments en defensa de la dona on hi participen també la majoria de dones, dones que no han sorgit de l'àmbit universitari i que l'autora defineix així:

*L'objectiu d'igualtat entre totes les persones inclou les diferències entre els gèneres així com entre dones universitàries i "altres dones".*

*Per exemple, els moviments de les "altres dones" coincideixen amb els plantejaments d'un feminisme dialògic que ha radicalitzat els conceptes d'igualtat fins a superar les seves interpretacions homogeneïtzadores i incloure la pluralitat de veus (AEPA 2000:9).*

A la *Declaració d'Hamburg* (V CONFINTEA 1997) l'article 13, està dedicat a la integració i l'autonomia de la dona, fent referència a donar prioritat a l'extensió d'oportunitats educatives per a totes les dones, respectant les seves diferències, i eliminant els prejudicis i estereotips que limiten el seu accés a l'educació.

**c) El reconeixement de la igualtat de les diverses procedències culturals i/o ètniques** fa possible el **diàleg entre cultures**. Les experiències d'educació popular s'han anat consolidant com és el cas del projecte del Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí, al mateix temps que han anat afermant-se les associacions de participants amb l'objectiu de gestionar els seus propis projectes educatius. Això es concreta en la definició de l'oferta formativa, el disseny dels programes educatius i llur avaluació, elaborats a partir d'un diàleg igualitari entre totes les persones participants, les quals pertanyen a diferents cultures. Al mateix temps la informació sobre l'oferta formativa s'ha de difondre utilitzant tots els canals de comunicació, disponibles a fi de fer-la accessible a tothom. Les persones adultes, respecte aquest dret, opinen que els i les participants en la formació estan millor situats per conèixer aquests problemes, perquè ells i elles, millor que ningú, saben quan han entès o no un concepte. Respecte a això, la *Llei de Formació d'Adults* diu el següent:

*Dins d'aquest Programa general cal tenir en compte plans específics per a satisfer les demandes de col·lectius concrets o d'àmbits territorials determinats (Llei de Formació d'Adults. Art. 20. Apartat 2).*

**d) L'aprenentatge interactiu entre persones amb diferents nivells d'estudis i/o sense titulació bàsica i també persones amb necessitats específiques i/o**

**afectades per minusvalies i d'altres mancances culturals**, és una forma d'aprendre que **permet la cooperació i l'intercanvi de coneixements en base a l'ajuda mútua**.

Les persones participants tenen dret a què els siguin reconegudes les seves capacitats, coneixements i destreses que han adquirit al llarg de la vida a partir de l'experiència. És deure de les administracions públiques, conjuntament amb les persones participants, buscar fórmules que reconeguin i acreditin les esmentades capacitats. Totes aquestes habilitats que s'adquireixen en l'aprenentatge dialògic, són imprescindibles per a participar en la pròpia gestió dels projectes d'EDA. Moltes persones adultes decideixen de grans accedir a la universitat. Ho fan mitjançant la superació d'una prova d'accés per a majors de vint-i-cinc anys. Vegem com aquest aspecte queda també recollit en la *Llei de Formació d'Adults*:

*La formació d'adults es pot dur a terme: a) En el marc dels ensenyaments reglats. b) En el marc de la Llei 7/1986, del 23 de maig, d'ordenació dels ensenyaments no reglats en el règim educatiu comú. c) Mitjançant les diverses modalitats de formació ocupacional i professional. d) Mitjançant activitats i el centres que es regulen en els títols II i següents d'aquesta Llei. e) Mitjançant la preparació específica per a l'accés a la universitat. f) Mitjançant els cursos de català per a adults.*

A FACEPA ha funcionat un **Grup de Treball** que ha elaborat un projecte per a l'accés a la universitat de les persones majors de vint-i-cinc anys<sup>63</sup>. Són les pròpies persones participants, és a dir persones adultes, majors de vint-i-cinc anys que volen accedir als estudis universitaris, les que formen aquest grup, juntament amb persones col·laboradores, educadores i educadors i professors i professores de la universitat.

---

<sup>63</sup> Aquest Grup de treball ha funcionat quan hi hagut necessitats per a aquest col·lectiu: per exemple com a conseqüència del Decret de l'any 1999 que regula les places d'accés a la Universitat per a majors de 25 anys.

Les persones adultes aporten les seves idees per tal de dissenyar uns programes de formació que tinguin present el fet de no haver adquirit aprenentatges acadèmics, la qual cosa no implica que no tinguin coneixements.

El reconeixement de les habilitats no acadèmiques que totes les persones posseeixen pel fet de tenir experiència laboral, social, personal, pràctica, és una de les bases de l'aprenentatge adult. Aquestes habilitats no acadèmiques, però sí comunicatives han permès a persones que havien estat analfabetes, realitzar Tertúlies Literàries Dialògiques a la Universitat de Barcelona en una classe d'estudiants i estudiantes de Pedagogia, amb tota naturalitat per tal de donar a conèixer la seva experiència d'aprenentatge dialògic.

#### **1.11.5 La participació de la societat civil**

A la nova societat de la informació assistirem a una nova composició dels papers entre l'estat i la societat civil, no a una privatització, sinó a unes noves relacions, a la construcció de democràcies profundes. En aquesta nova societat, no es pot concebre el paper de l'estat en l'educació de persones adultes segons un model copiat dels aparells de l'estat en matèria de formació inicial formal. L'univers diversificat i en expansió de l'educació de persones adultes, no pot ser planificat per un sol ministeri com ho és la formació bàsica i obligatòria. Paulo Freire (1994) va definir aquestes noves relacions en la ponència presentada al Congrés sobre *Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*. La seva opinió respecte a les relacions entre la societat i l'estat en matèria d'educació és que **la participació comunitària no ha de significar l'omissió de l'estat**.

Caldrà, doncs, potenciar les competències i els recursos dels organismes no governamentals, la qual cosa, des de l'administració educativa de l'estat espanyol, s'ha fet molt poc. En alguns casos s'ha retrocedit, per exemple respecte del què ha estat el govern espanyol dels anys vuitanta, al que és ara, en alguns casos hi ha menys recursos. En canvi, es constata que ha augmentat la participació de les organitzacions no governamentals i la recerca de recursos per part de les mateixes. En aquesta mateixa direcció es va pronunciar la Conferència de la Unesco:

*Facilitando asimismo la participación de la organizaciones de la sociedad civil a fin de complementar las iniciativas de los gobiernos, suministrando para ello a éstas financiación apropiada para apoyar sus actividades (V CONFINTEA 1997).*

Segons analitza Paul Bélanger (1994), en les futures polítiques d'educació de persones adultes, l'estat no ho ha de fer tot. El seu paper s'ha de concretar en les següents funcions: assegurar infraestructures de base, "fer fer", corregir els efectes de cúmul dels privilegis i els obstacles, en definitiva, fer un paper transversal.

D'això es desprèn que, el repte que té l'estat consisteix a revelar i a seguir aquesta dinàmica entre les preguntes i les respostes, a cobrir una demanda que travessi el conjunt de camps d'intervenció en l'estat modern, fent actuar a fons les sinèrgies entre els diferents ministeris, les iniciatives públiques i la societat civil. Paul Bélanger, a l'esmentada conferència va assenyalar que Catalunya, és un dels eixos importants de referència en els debats i en el plantejament de noves polítiques centrades en l'educació permanent.

Si bé és cert que cal fer una transformació, partint del que ja s'està fent, podem pensar que no serà fàcil vèncer els obstacles i les barreres que parteixen d'interessos molt consolidats i d'estratègies que, tradicionalment, tenen una vigència en l'àmbit de la gestió i que, freqüentment, responen a pretensions de poder i no de validesa.

QUADRE N° 8 : SINOPSI DE LES ANÀLISIS DE P. BÉLANGER (1994) SOBRE LES POLÍTIQUES D'EDUCACIÓ DE PERSONES ADULTES.

<b><u>Polítiques d'educació de persones</u></b>	<b><u>Paper de l'estat</u></b>	<b><u>Paper de les associacions</u></b>
<p><b><u>adultes</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ L'organització d'ocasions de formació, mitjançant: <ul style="list-style-type: none"> <li>• La creació de condicions que facilitin l'accés i desenvolupin els serveis i els recursos necessaris que permetin als individus tenir espai, temps i suports necessaris per definir de nou i constantment, el seu esdevenir educatiu mitjançant aquesta variada abundor.</li> <li>• La creació a l'educació de persones adultes, d'alternatives reals a una planificació lineal i al currículum estàndard.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Fer actuar a fons les sinèrgies entre: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les iniciatives entre els diferents ministeris.</li> <li>• Les iniciatives públiques.</li> <li>• La societat civil.</li> <li>• No es pot pensar en una planificació lineal a partir d'un superministeri d'Educació Permanent convertit en un "factòtum", que actuaria sobre la base de currículums estàndards.</li> </ul> </li> <li>➤ Fer un paper transversal.</li> <li>➤ Facilitar la creació d'infraestructures.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Representen el pluralisme de les societats.</li> <li>➤ Faciliten l'aparició de models diversos de síntesi que donen als homes i les dones ocasions de trobar models de reconstrucció, de síntesis provisionals, de globalitat o de refús de globalitat.</li> </ul>



### 1.11.6 El Tercer Sector, un poderós factor de transformació social

Tal com s'ha estat analitzant, les noves tendències a l'Educació de Persones Adultes, tant a Europa com a Estats Units, es concreten en una major participació de la societat civil en la gestió de l'educació al llarg de tota la vida. I, dins la societat civil, el voluntariat constitueix un sector, l'anomenat Tercer Sector (Congrés del Voluntariat 2002), el qual fa una aportació important a aquest model social d'EDA que analitzem.

Entenem el Tercer Sector segons la següent definició:

*A Catalunya entenem per organitzacions del Tercer Sector les associacions, fundacions, cooperatives sense ànim de lucre, entitats religioses i federacions, coordinadores i entitats de segon nivell que agrupin organitzacions com les apuntades (Congrés Català de l'Associacionisme i Voluntariat 2002 : 92).*

Exemples d'entitats del Tercer Sector són les associacions *Àgora* i *Heura*, les quals participen i gestionen el Projecte d'Educació de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí, que expliquem més àmpliament al capítol sisè d'aquesta tesi. Per tal de definir les entitats de segon nivell, ens tornem a remetre a l'esmentat Congrés, que es fa ressò de la necessitat d'una *dimensió relacional entre les administracions, el món empresarial i el Tercer Sector*. La necessitat d'estructuració de les entitats de segon nivell sorgeix, d'una banda de *la necessitat de vertebrar el Tercer Sector d'una manera més clara*, i d'altra banda de *la necessitat d'impulsar la voluntat de compartir i col·laborar en les accions encetades*.

De tot el que s'ha exposat es desprèn que **les entitats de segon nivell** estan constituïdes per Federacions, Confederacions, entitats de suport associatiu i d'altres entitats que fomentin la cooperació entre entitats i/o amb les administracions i amb el món empresarial.

Segons Fidel Molina:

*L'associacionisme i el voluntariat han de ser (i són) motor de canvi i facilitador de la convivència, ja que promouen la solidaritat, la igualtat i la justícia, mitjançant el diàleg, la comunicació, la participació i el compromís social* (Congrés Català de l'Associacionisme i Voluntariat 2002:78).

Exemples d'entitats de segon nivell són la FACEPA (Federació d'Associacions Culturals i Educatives de persones adultes), creada l'any 1995 i l'àmbit de la qual és Catalunya, i la CONFAPEA (Confederació d'Associacions Culturals i Educatives de persones adultes), d'àmbit estatal, creada l'any 2001. Les principals línies de treball d'aquestes entitats són les següents:

- Potenciar la igualtat d'oportunitats i la lluita contra l'exclusió social, partint dels àmbits educatiu i cultural, principalment.
- Impulsar un model democràtic d'educació de persones adultes participatiu socialment, en què els i les participants intervinguin directament en la gestió i organització de projectes. Un model, per altra part, extrapolable a tots els camps de la vida social i política.
- Elaborar una alternativa que englobi, tant les iniciatives populars com les institucionals, caracteritzant-se per l'absència de lucre, amb una gestió democràtica, ideològicament pluralista, oberta a l'entorn i de qualitat pedagògica.
- Promoure projectes educatius de persones adultes d'acord amb l'entorn comunitari al qual pertanyen.
- Potenciar l'intercanvi d'experiències a través de la realització de jornades i activitats formatives.
- Aparèixer com a interlocutor vàlid davant les administracions tant nacionals com internacionals.

- Promoure la creació d'associacions culturals, educatives i formatives obertes als i les participants, fomentant i potenciant el seu reconeixement.
- Participar en projectes educatius que fomentin la participació social.
- Elaborar, mitjançant la pràctica dels grups federats, una alternativa concreta oberta a l'educació i a la participació cultural de les persones adultes.
- Fomentar la solidaritat entre els diferents grups i associacions federades.

Tots aquests plantejaments, que fa més d'una dècada que es porten a la pràctica, fan que persones que han après a llegir i a escriure d'adultes, siguin capaces de participar en una associació i gestionar-la, esdevenint unes bones interlocutores amb l'administració a l'hora de presentar un projecte o de sol·licitar una subvenció o un conveni. Han sabut aportar idees per fer un projecte participatiu i transformador com el de la difusió de la *Declaració dels Drets de les Persones Participants a l'Educació de Persones Adultes* (FACEPA 1999).

Un exemple que concreta totes les aportacions fetes per aquest treball associatiu és la Tertúlia Literària Dialògica, la qual construeix un aprenentatge dialògic que es basa en el diàleg igualitari. A la Tertúlia Literària Dialògica les persones adultes fan un aprenentatge que no recontextualitza el text. Persones que han après a llegir de grans, són capaces d'entendre i opinar sobre llibres de la Literatura Universal, tradicionalment considerats molt difícils i que molts universitaris no han llegit mai. Des de FACEPA s'està impulsant un projecte per a la creació de *1.001 Tertúlies Literàries arreu del món*.

### **1.12 La nova demanda d'educació de persones adultes i les relacions institucionals**

Per poder situar l'estat de la qüestió pel que fa a l'actualitat de la gestió de l'educació de persones adultes a nivell mundial, farem referència a la Conferència de Paul Bélanger (1994) *La Formació d'Adults, una necessitat del món d'avui*, que va tenir lloc a Barcelona amb motiu de la presentació del *Pla Interdepartamental de Formació d'Adults de la Generalitat de Catalunya*. Segons Paul Bélanger, la

demanda d'educació de persones adultes coneix des de fa vint-i-cinc anys una autèntica explosió, basada en quatre tipus de necessitats:

- Demanda de formació de base. Per a aquells que han tingut un accés limitat a la formació inicial.
- Necessitat de formació professional i de reciclatge.
- Creixement fulgurant de la demanda de cursos de formació d'una segona o tercera llengua.
- Nombre creixent d'homes i dones que volen utilitzar el seu temps lliure per realitzar projectes de desenvolupament personal.

Des d'aquesta tesi s'hi **afegeix una altra necessitat molt important, que és la transformació social**. Coincidim amb Paulo Freire (1997), el qual afirma que no som éssers d'adaptació sinó de transformació. Defensem una educació per a les persones adultes que faci possible la superació de les desigualtats en l'actual societat de la informació.

#### **1.12.1 L'educació democràtica de persones adultes, nou sector d'intervenció**

Ja hem analitzat en el primer capítol, de quina forma la societat de la informació globalitza els fets productius i econòmics i com prioritza determinats sectors socials. També s'ha analitzat com es construeix una alternativa a les filosofies postmodernes i quin paper hi juguen els moviments socials en general i l'educació de persones adultes, en concret. La transformació social implica un nou concepte de ciutadania, anomenat ciutadania activa<sup>64</sup> i un nou concepte de democràcia, basat en els plantejaments habermassians de la política deliberativa que, analitzem des de la perspectiva de la gestió participativa. Serà aquesta filosofia de l'acció comunicativa la que fonamentarà els processos de desenvolupament

---

<sup>64</sup> CREA 1997-2000. ETGACE *Proyecto Europeo para la Gobernabilidad y la ciudadanía activa*. Barcelona:Crea

comunitari, nascuts a partir de la participació de les persones adultes en la gestió dels seus propis projectes de desenvolupament, articulats al voltant de l' EBA<sup>65</sup> com a eix vertebrador. Seguint amb les idees exposades per Paul Bélanger, per a aquests tipus de necessitats hi ha hagut ja algunes respostes que mereixen destacar-se, i són les següents:

- Participació creixent en activitats educatives culturals organitzades per diverses associacions.
- Augment de la formació en els sindicats i en les cooperatives.

Per explicar el perquè d'aquesta explosió cal pensar en aquestes quatre raons:

**a) *La transformació del treball i les feines***

Bélanger analitza que hi ha uns fets actuals que són la conseqüència de la transformació de la societat industrial en societat de la informació. Per a ell, en la societat de la informació hi ha un augment molt important i significatiu de la mobilitat ocupacional, al mateix temps que es donen noves exigències de qualificació professional. Això comporta una pujada del nivell general de competències exigides a les dones i als homes assalariats. Aquestes anàlisis coincideixen amb les de M.Castells, que afirma:

*La capacidad mental del trabajo está verdaderamente unida a la educación y a la formación pero en una sociedad abierta y compleja* (Castells 1994:26).

L'estratègia tradicional de renovació intergeneracional de competències és molt més lenta que la rapidesa dels canvis presents. El pas a una economia "knowledge intensive" i la introducció de les noves tecnologies no permeten esperar la propera generació per respondre a aquestes demandes. Sense comptar amb l'educació de persones adultes, tindrem sempre un retard de deu a vint o trenta anys respecte a les demandes de la societat (Bélanger 1994).

---

<sup>65</sup> EBA són les sigles d'Educació Bàsica d'Adults.

Més del 60% de la població que serà activa l'any 2010 ha acabat ja l'escola. En aquest context assistim a una expansió ràpida de la formació professional contínua que, a França, per exemple, de 1972 a 1987 va augmentar en un 300%, segurament com a conseqüència de la implementació creixent de la nova societat de la informació en la que segueixen prioritzant-se els sabers acadèmics. Aquest fet, per tant, provoca el risc d'exclusió per a totes aquelles persones que no posseeixen aquests sabers. Les persones adultes que, en el seu moment no van tenir l'oportunitat de formar-se acadèmicament, formen part dels desplaçats i les desplaçades d'aquesta societat (Fisas, Formariz, García Suárez i LLeras 2000).

És per tot això que Bélanger planteja les polítiques passives en el mercat de treball han passat a ser actives. Argumenta ell mateix que, encara que la formació, per si sola, no constitueix una solució al problema de l'atur, no pot haver-hi solucions durables sense un component de formació. Tota aquesta dinàmica ja està tenint la seva plasmació en una multiplicació de lleis i programes de suport a les mesures de reciclatge, així com en el creixement de clàusules que fan referència a l'accés a la formació en els nous convenis col·lectius.

#### ***b) L'explosió de la demanda en educació de persones adultes: causa i efecte***

Quan més s'eleva el nivell d'escolarització, més puja l'índex d'activitats de participació en les activitats socioculturals i en l'educació de persones adultes. Les enquestes mostren que un adult que s'ha beneficiat més de deu anys d'escolarització bàsica tendeix a participar tres vegades més en l'educació de persones adultes que els homes i dones menys escolaritzats.

Així es constatà a l'estudi sobre *Participació i no participació en la formació de persones adultes a Catalunya* (CREA 1994-97)<sup>66</sup> on es demostra que la major

---

<sup>66</sup> Segons la classificació feta en l'estudi del CREA (1994-97):  
Primer grau: Sense estudis, Primària incompleta, Primària i Comerç.  
Segon grau-primer cicle: Graduat Escolar i FP I.  
Segon grau-segon cicle: BUP, COU i FP II.  
Tercer grau: Diplomatura, Llicenciatura, Doctorat, Estudis Universitaris.

participació en cursos respecte al nivell d'estudis es dona en el grup de tercer grau d'estudis amb un 41%, seguit dels participants de segon grau-segon cicle i segon grau-primer cicle amb un 21% i un 13% respectivament. Són dades que confirmen que és la gent que té més nivell d'estudis la que més està participant en cursos de formació.

La formació sociocultural, l'aprenentatge d'una segona llengua, la participació en una recerca-acció sobre la història de la seva regió, la formació oferta en els moviments associatius, matricular-se en una Universitat de la tercera edat, són activitats que tendeixen a desenvolupar-se en la mesura que puja el nivell d'instrucció de la població adulta. La progressió de l'escolarització dels joves anuncia doncs, un creixement de la demanda de l'educació de persones adultes. L'explosió de la demanda de l'educació de persones adultes és, al mateix temps l'efecte de la democratització de l'educació i un factor de la seva continuïtat.

El caràcter acumulatiu de les pràctiques de consum cultural té un significat doble: pot entendre's el cúmul d'avantatges o també el cercle viciós dels fracassos que s'acumulen. Segons Paul Bélanger (1994) observem un trenc entre els adults que ja han iniciat un procés gràcies a la formació inicial prolongada, i aquells o aquelles que resten enganxats en l'engranatge de la pobresa, de la minsa escolarització i de la feina precària. L'augment de la demanda en educació de persones adultes que s'inicia en part en la formació inicial, tendeix a ser estructuralment desigual.

Des d'aquesta tesi aportem el concepte de **creació cultural**, que es produeix quan les persones entenen la cultura com una manifestació de la vida de tots els sectors de la societat, no solament no excloent-ne cap, sinó **donant prioritat a aquells sectors socials i culturals amb més risc de patir exclusió social**. Segons defensa Paul Willis (1994), les mercaderies culturals<sup>67</sup> han de ser expressades

---

<sup>67</sup> Segons Willis les mercaderies culturals tenen formes diferents que poden produir, a més de beneficis, noves condicions per a la diversitat cultural i per al desenvolupament personal.

mitjançant un codi compartit i, aquest codi, per tal de ser significatiu, ha de ser social.

Les persones socialment excloses tenen tanta voluntat de participar en educació de persones adultes com les que ocupen posicions socialment dominants, si tenen la possibilitat de definir una oferta educativa i cultural que doni resposta a les seves necessitats i interessos (CREA 1994-97). Cal dir també que en l'exposició que farem al capítol sisè sobre l'**aprenentatge dialògic** que s'analitza des d'aquesta tesi s'explicarà com **a través del diàleg, les persones aprenen, construint les seves interpretacions de la realitat en base al consens.**

**c) *El tercer factor de l'augment de la demanda és demogràfic.***

La transformació de la participació en el treball assalariat segons els sexes, la proporció creixent de dones en el mercat de treball són factors d'augment de la demanda de formació professional contínua. El retorn al mercat de treball d'un nombre important de dones que, a causa d'una absència per maternitat, demanen i demanaran cada cop més una formació per posar-se al dia o una preparació per a una possible mobilitat professional, són un factor d'augment de la demanda; aquesta demanda serà més pronunciada pel fet que les dones comencen a adonar-se que es veuen obligades a absentar-se del treball assalariat, a causa dels models actuals de divisió de feines, en un moment crucial de la seva carrera, en el moment en què els seus companys masculins estan en plena promoció-formació.

*En los países de la OCDE, la tasa media de participación de las mujeres en la mano de obra asalariada subió desde el 48,3% en 1973 hasta el 61,6% en 1993 (Castells 1997b:182).*

Demogràficament, a les societats desenvolupades augmenta la tendència a l'envelliment ràpid de les poblacions europees, és a dir, a la prolongació de l'esperança de vida. En els cicles de vida actuals es tendeix no solament a sortir abans del mercat de treball sinó també a viure més temps. Per tot això, es preveu



que el nombre de persones grans es doblarà en els països industrials al llarg dels dos propers decennis. Aquest creixement d'una població jubilada que té projectes, aquest increment de la població anomenada estadísticament "no-activa" però molt i molt activa, transformarà la demanda social de formació contínua.

L'avançament de l'edat de jubilació de la població assalariada i l'allargament de l'esperança de vida en bona salut, creen, efectivament, un espai cultural nou, poc estructurat i obert a una exploració de models variats de vida que demanen formes diverses de participació social i d'activitat productiva. Aquestes són les últimes fronteres de l'educació contínua, encara que, malauradament, poc coneguda. Així ho defineix la *Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos*:

*Las personas de edad. En la actualidad hay en el mundo más personas de edad por habitante que nunca antes, y la proporción sigue en aumento. Estos adultos de edad pueden contribuir mucho al desarrollo de la sociedad. Por lo tanto es importante que tengan la posibilidad de aprender en igualdad de condiciones y de maneras apropiadas. Sus capacidades y competencias deben ser reconocidas, valoradas y utilizadas (Declaración de Hamburgo. Apt. 21. V CONFINTEA 1997).*

Un altre factor de caire demogràfic analitzat per Bélanger (1994) és **l'augment de les migracions** del qual se'n deriven les **múltiples ètnies** i **el caràcter multilingüístic creixent de les societats europees**. La proximitat creixent, gràcies als mitjans de comunicació, de les comunitats lingüístiques, la barreja creixent, la mobilitat geogràfica, són tendències que crearan una demanda important de formació en una segona llengua. Aquesta demanda es veu reforçada pels programes de suport financer com es constata en la Comunitat Europea, en nombroses empreses i també gràcies al suport de determinats programes *nacionals* com els instituts *Goethe* o els *Instituts Francesos*. A la V CONFINTEA (Hamburg 1977) organitzada per la UNESCO es va definir aquestes necessitats:

*Nos comprometemos a garantizar el derecho de los migrantes, las poblaciones desplazadas, los refugiados y las personas discapacitadas a*

*participar en la educación de adultos: a) Impartiendo a migrantes y refugiados una enseñanza general y ofreciéndoles posibilidades de formación que promuevan su participación política, económica y social y aumenten sus competencias y su base cultural (V CONFINTEA 1997).*

La jove adulta també és un dels sectors en explosió de l'EDA. Fins ara s'està donant resposta a necessitats formatives i de reciclatge, i com a molt, s'està afavorint que puguin tornar al sistema educatiu o entrar a la universitat, mitjançant proves lliures. Aquesta formació acadèmica que demanen moltes persones joves, persones que estan en el període de trobar la primera feina o que volen trobar una ocupació més qualificada, no és incompatible amb una participació a la gestió cultural.

Des d'aquesta tesi argumentem que el principal problema radica en què la segmentació de l'oferta cultural ha estat interioritzada de forma col·lectiva per sectors de la població, d'una edat determinada i d'uns determinats sectors socials. Tradicionalment la cultura escolar ha estat adreçada a una classe social "tipus", segurament coincident amb la tipologia de les classes mitges benestants. Aquesta tipificació d'una determinada cultura escolar ha fet fracassar en els seus estudis bàsics a un nombre elevat d'estudiants pertanyents a sectors populars o a grups socials desfavorits. Giroux (1994) assenyala que, per a molts joves postmoderns, entrar a l'adulthood a finals de segle XX significa:

*Tirar la esperanza e intentar posponer el futuro en vez de aceptar el reto moderno de tratar de construirlo (Giroux 1994:114).*

Construir el futur, per a molts joves sense titulació bàsica, suposa reprendre els seus estudis acadèmics i acceptar el repte de la formació al llarg de tota la vida. A partir del que s'ha analitzat en aquesta tesi s'apunta que la participació és també una forma d'aprendre a respectar i lluitar pels drets humans. Proposem **la participació als seus propis projectes educatius i culturals** així com **l'avaluació i l'autoavaluació comunicatives** dels processos formatius i culturals **com la millor forma de fer front a aquests problemes.**

***d) El quart factor de l'explosió de l'educació de persones adultes és d'ordre sociocultural, és a dir, la pèrdua de la centralitat del treball.***

A la Conferència Paneuropea<sup>68</sup> sobre l'educació i la formació d'adults que es va celebrar a Barcelona l'any 1996, Ronald Pugsley, Cap del Servei de Programes de la Divisió de l'Educació d'Adults del Departament d'Educació dels EUA, defensà **l'aprendre a aprendre com la base del nivell d'aptituds necessàries per desenvolupar-se a l'actual societat.**

*Durant els darrers cinc anys, als Estats Units ens hem anat adonant cada cop més que ja no podem mirar les aptituds necessàries per a un lloc de treball aïlladament; sabem que els treballadors necessiten no només coneixements tècnics, sinó un conjunt de coneixements més diversos i més facilitat per desenvolupar aquests coneixements, per respondre constantment a unes condicions canviant, als reptes i a la diversitat de llocs de treball que estan a l'ordre del dia. En aquest context, és gairebé inevitable que aprendre a aprendre es vegi com un nivell d'aptituds bàsic (Pugsley 1996:77).*

Lògicament, si com afirma M. Castells (1997 a) la societat de la informació suposa una revolució tecnològica, els canvis econòmics i socials que aquesta comporta han de ser rellevants i significatius. Bélanger n'analitza alguns: hi ha un augment del temps no treballat, del temps lliure que va molt més enllà d'una simple reducció quantitativa del temps remunerat en relació amb el temps fora del treball. Aquest és un aspecte que ja preveu la *Llei de Formació d'Adults* de Catalunya en el seu Títol Preliminar:

*Afavorir hàbits i actituds que permetin viure el temps de lliure de forma creativa (Llei de Formació d'Adults. Art. 2. Apartat h).*

Hi ha també una transformació de sentit degut a què el treball esdevé cada cop menys, allò que defineix els agents en la societat. El treball està perdent la seva

---

<sup>68</sup> Part del treball que es va fer a la Conferència Paneuropea de Barcelona, va ser recollit a la V CONFINTEA de la UNESCO celebrada a Hamburg el 1997.

importància com a fet social definidor de situacions, de conflictes-motors de les societats, d'interessos, de comportaments socials. Conèixer l'estatus social permet cada cop menys predir les aspiracions i les pràctiques culturals de les poblacions adultes. És en aquest sentit que, alguns sociòlegs parlen de l'explosió del treball en les societats postindustrials.

Des d'aquesta tesi, es considera que **el temps lliure és un temps creatiu i no només un temps d'oci** i, per això considerem que és un factor transformador el fet que les persones adultes puguin disposar d'hores dins del seu horari al llarg de la setmana per a poder participar en activitats de gestió del seu projecte de desenvolupament personal i col·lectiu. En aquesta línia, considerem que cal identificar les propostes socials i laborals que defensen una jornada de trenta-cinc hores. Jornada que faria possible al mateix temps una millor distribució del treball i una forma facilitar la participació ciutadana en la democràcia deliberativa mitjançant activitats socioculturals.

Arribats a aquest punt ens preguntem: **quines són les conseqüències d'aquests quatre factors per a l'educació de persones adultes?** Segons va expressar Paul Bélanger a la seva Conferència, cada cop es podrà copsar menys l'evolució de la demanda de formació contínua si no s'està atent a la transformació de la participació social, les forces socials noves, relativament autònomes del món del treball, com ara, el *moviment feminista*, els *moviments per la pau*, la *solidaritat*, la *participació en activitats* que busquen aprofundir la realitat de les aportacions interpersonals, els *moviments de la tercera edat*, la *revitalització de les cultures regionals*, etc. Assistim a una pluralitat de projectes individuals o col·lectius de formació, relativament autònoms dels contextos socioprofessionals.

Segons exposà Paul Bélanger en la seva Conferència, **les tendències de futur indiquen que tots aquests factors: econòmics, demogràfics i culturals, augmenten**. Durant els propers anys, propulsaran aquesta demanda més lluny i més amunt: l'explosió de la demanda d'educació de persones adultes és una tendència que es manté. Segons això, l'educació de persones adultes, després de corregir les exclusions semàntiques i de donar de nou a l'educació de persones

adultes totes les seves dimensions, *es manifesta com el principal eix de creixement dels sistemes educatius.*

Els agents de l'educació contínua a la societat d'avui són diversos, vegem-ne uns quants:

- Les institucions privades de formació, l'empresa, els sindicats.
- Els centres culturals, els moviments associatius.
- Les institucions escolars, les comunitats locals, els museus, les biblioteques.
- Els mitjans de comunicació, les agències de formació a distància.

Així com també ho són les fonts de finançament, vegem-ne les següents:

- L'estat
- Les empreses
- Les associacions
- Els individus

En aquest moment assistim a un autèntic esclat de la responsabilitat governamental com ho demostra el *Programa Interdepartamental Català de l'Educació d'Adults*. L'educació de persones adultes, ja no és solament i en primer lloc un assumpte dels Ministeris d'Educació sinó també dels d'Afers Socials, Agricultura, Sanitat (passant de mesures curatives a una estratègia preventiva), Medi Ambient, Justícia (passant de pràctiques de detenció a pràctiques de rehabilitació), Transports i d'altres. Llegim en la *Llei de Formació d'Adults de Catalunya*:

*La Generalitat pot establir convenis i acords de col·laboració amb les administracions locals i altres entitats públiques o privades amb la finalitat de racionalitzar la utilització dels recursos materials i humans i contribuir a*

*un millor compliment dels objectius d'aquesta Llei (Llei de Formació d'Adults. Art. 9. Apartat 1).*

L'educació democràtica de persones adultes (EDA) és un sector d'intervenció prototípic de la manera com l'estat definirà el seu paper durant els propers decennis. Pot semblar que en alguns països hi ha una crisi de l'educació de persones adultes institucionalitzada i és que alguns agents tradicionals de l'educació de persones adultes l'han reduïda a les seves formes ancestrals i n'han fet així una exclusió semàntica: el que de fet es constata és un descens de determinades formes tradicionals d'aquest camp. En alguns països s'ha constatat una utilització de l'alumnat adult per administrar el descens demogràfic de l'alumnat escolar regular i omplir les places que han quedat buides per una davallada de la natalitat (Bélanger 1994).

Aquesta rigidesa de respostes tendeix a reduir la demanda explícita i donar-ne una imatge reductora. I encara més que la rigidesa, hi ha un desenvolupament desigual de les respostes. Les respostes actuals, només cobreixen una part d'una demanda cada cop més generalitzada de l'educació de persones adultes. Tal com demostren les enquestes de participació, aquesta arriba sobretot als sectors de població socioeconòmics més afavorits.

A les empreses, els exclosos de la formació són els que no tenen feina regular, els que són incapaços de respondre a les condicions limitades d'accés, com és el cas de les dones treballadores, els que treballen a empreses petites.

Hi ha els obstacles reconeguts (Bélanger 1994) com són: **la manca de finançament, la manca de formació, l'absència de guarderies**; factors d'abandó com: **la manca d'àmbits pedagògics, la inadaptació de les formacions**. Tots aquests factors de disminució de l'accés o d'intrusió de la participació poden fer creure que hi ha una demanda més feble de la que hi ha en realitat. El quadre nº 9, resumeix tots els factors que tendeixen a reduir la imatge de l'educació de persones adultes i a minimitzar la seva realitat actual així com dificultar una autèntica resposta a les necessitats de futur.

**Quadre nº 9: Factors que tendeixen a reduir la imatge de l'educació de persones adultes, minimitzant la seva realitat actual.**

<b>Institucions</b>	<b>Actuacions</b>	<b>Efectes</b>	<b>Conseqüències</b>
➤ Moltes Universitats europees.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refusen l'accés a temps parcial.</li> <li>• No han adoptat cap clàusula especial d'admissió per als adults que no tenen els títols exigits normalment ni tampoc les experiències equivalents.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rigidesa en la resposta a les aspiracions educatives de la població adulta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Frena les aspiracions de formació de la població adulta.</li> </ul>
➤ El model escolar, caracteritzat per la rigidesa pedagògica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unes formes escolars imposades als adults, tendeixen subreptíciament a excloure'ls, a incitar-los a abandonar, fent creure que la culpa és dels mateixos adults.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recordant als adults menys escolaritzats el seu fracàs escolar passat, només es pot aclaparar i fer reviure experiències traumàtiques d'exclusió viscudes en la seva joventut.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redueix la demanda explícita.</li> <li>• Dóna una imatge reductora de l'educació de persones adultes.</li> </ul>
➤ Un currículum escolar estàndard, també caracteritzat per la seva rigidesa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Frena la pluralitat d'aspiracions educatives d'una població adulta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No contempla les seves experiències professionals, comunitàries, privades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tendeix a reduir la demanda explícita d'educació de persones adultes.</li> </ul>

Segons les paraules de Paul Bélanger (1994) *la reproducció de les desigualtats no és ni necessària ni automàtica* i, de cara el futur desenvolupament de les polítiques d'educació de persones adultes, fa les següents recomanacions:

- **Distingir** bé entre la **demanda real de l'educació de persones adultes** i **l'accés restringit causat per l'organització actual** de les condicions d'accés i de les condicions de formació.
- Proposa fer un inventari i analitzar en el seu context les estratègies instaurades per salvar els obstacles trobats pels adults, algunes de les quals són les següents: **campanyes d'informació, política de permisos d'educació pagats, dret a un mínim d'hores de formació** com a Itàlia, **política de guarderia** que permeti allargar l'horari d'estada més enllà dels períodes de treball, **mesures de partició entre els temps treballat i el temps lliure**.

Hi ha un desenvolupament desigual en el tema de l'interès o, dit d'una altra manera, el contingut de la formació. Les fonts de finançament estan orientades cap a les necessitats del mercat de treball, i com a conseqüència, els interessos educatius no lligats a la feina estan atrofiats. Els moviments associatius tenen també limitada la seva capacitat actual d'aportar respostes.

Algunes respostes reforcen els prejudicis d'alguns grups socials en el tema de les expectatives. Per exemple, això passa amb la major part d'activitats adreçades a les persones de la tercera edat que vehiculen un contingut devaluador d'aquesta etapa de la vida i responen a un punt de vista tan infantil que tenen com a efecte l'afebliment de la demanda real. Passa el mateix amb les dones a qui s'ofereixen només formacions limitades a les feines que els han estat atribuïdes tradicionalment.

Hi ha una explosió de la demanda d'educació de persones adultes, però aquesta roman silenciosa i té un caràcter tan fragmentat que fa que es conegui malament. Les respostes a aquesta demanda es desenvolupen d'una manera desigual, així



dissimulen l'amplitud i la multidimensionalitat del creixement d'aspiracions educatives de la població adulta.

Com a conseqüència de tot el que s'ha analitzat anteriorment, s'apunten els reptes de les polítiques d'educació de persones adultes. S'afirma que el paper de l'estat en l'educació de persones adultes està en profunda transformació i comença a emergir una nova economia general de l'educació de persones adultes. Aquesta nova "organització" es caracteritza per una "demanda" amb dos trets essencials:

- La **multidimensionalitat** de les aspiracions educatives.
- La generalització de la demanda social de **formació contínua en totes les categories socials de la població adulta**.

Aquesta nova economia general implica també "respostes" amb dos trets significatius:

- La **diversificació** dels agents, dels continguts i dels projectes.
- Les **oportunitats reals ofertes i accessibles** als adults per continuar aquests projectes.

L'educació de persones adultes forma part d'un conjunt de demandes: accés a la informació, llibertat d'expressió, pluralisme dels mitjans de comunicació, democratització de la vida privada, autonomia en el guiatge de la vida personal, qualitat de vida, reivindicació d'espais necessaris per a l'actualització d'un mateix i experimentació de models variats de vida on s'alternen segons modes diferents, el treball, els estudis, i el temps lliure.

Com a elements clau de transformació en un Centre de Global de Base Territorial<sup>69</sup> en podem trobar de tipus quantitatiu i de tipus qualitatiu. Els de tipus quantitatiu es basen en els números i els càlculs estadístics que es poden fer arrel d'aquests. El

---

<sup>69</sup> Aquest Centre Global de Base territorial es concreta en un cas concret al capítol sisè de la tesi.

creixement de la demanda en EDA es calcula en base als següents conceptes (Flecha 1990):

- **Demanda efectiva:** número de persones o unitats d'activitat que se sol·liciten.
  - **Demanda efectiva de persones:** número de persones que s'inscriuen a algun curs.
  - **Demanda efectiva d'activitats:** número d'unitats de l'activitat sol·licitades.
- **Demanda potencial:** número de persones que necessiten EDA o unitats d'activitat que es requeririen.

Per això, en aquest capítol, s'analitza **la nova demanda potencial per al segle XXI** i s'analitza des de l'òptica del món del treball i del nou sentit que té el treball en la nova societat informacional, on es produeix una important incorporació de la dona al món laboral; des de l'explosió de la demanda en educació de persones adultes, que es produeix a partir de sectors que poden patir risc d'exclusió per manca de titulació bàsica; des dels factors demogràfics: allargament de l'esperança de vida per a les poblacions i l'augment de les migracions, entre d'altres.

Aquesta demanda potencial ha adquirit un nou valor a la nova societat informacional perquè, en ella, el coneixement es considera un nou capital i un factor clau per al desenvolupament de les societats. Cal afegir la necessitat d'actualitzar aquest coneixement al llarg de tota la vida, mitjançant processos formatius i educatius.

### 1.12.2 Paper dels mitjans de comunicació

La V CONFINTEA, sota el tema: *Educación de adultos, cultura, medios de comunicación y nuevas tecnologías de la información*, va establir unes línies d'acció per tal que tant els mitjans de comunicació com les TICs (Tecnologies de la Informació i la Comunicació) puguin afavorir l'educació de persones adultes en el segle XXI.

*La educación de adultos brinda a estos últimos la oportunidad de participar en todas las instituciones culturales, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías para establecer una comunicación interactiva eficaz y fomentar el entendimiento y la cooperación entre los pueblos y las culturas (V CONFINTEA 1997).*

Des d'aquest plantejament, analitzant els documents de la V CONFINTEA (1997) i el treball de camp realitzat des d'aquesta tesi, s'apunten com a recomanables les següents actuacions:

a) **Reforçar la funció educativa dels mitjans de comunicació:** La funció educativa dels mitjans de comunicació té sentit tant en **l'àmbit formal** com en **el no formal**. Posem dos exemples: quan s'aprofita un programa de televisió o una notícia del periòdic com a recurs pedagògic per a una classe, estem utilitzant els mitjans de comunicació en l'educació formal. Quan estem fent el comentari d'una notícia en un taller de premsa, ens situem en el terreny de l'educació no formal, és a dir aquella que no condueix a l'obtenció de titulació acadèmica.

Però també en **l'educació informal**, els mitjans de comunicació hi tenen un paper important. Moltes persones adultes han adquirit una part important dels seus sabers a través de programes culturals emesos per la televisió. La ràdio té una funció educativa en el terreny de la sanitat, la dietètica i molts altres camps de la formació de les persones. La premsa, les publicacions monogràfiques i de divulgació científica, també hi tenen un paper important.

**b) Aprofitar més els mitjans de comunicació per a l'educació de persones adultes**

En aquest tema, la UNESCO va definir com una actuació important per als propers anys, l'aprofitament dels mitjans de comunicació en l'educació de persones adultes, actuació que si vol ser educativa ha de fomentar el respecte a les cultures i a llurs comunitats com a base per al diàleg. Efectivament, aquest diàleg es pot potenciar a través de canals televisius, programes de ràdio, creació i edició de revistes o periòdics, etc. La proposta d'actuació, en aquest camp, es basa en els següents valors:

*El respeto de las personas, sus culturas y sus comunidades es la base para establecer un diálogo e infundir confianza, así como para posibilitar el aprendizaje y la formación pertinentes y duraderos (V CONFINTEA 1997).*

**c) Campanyes publicitàries adreçades a fomentar la participació dels grups exclosos**

Precisament són els grups exclosos els que més perill tenen de no accedir a la informació sobre l'oferta educativa per a persones adultes. Moltes de les persones d'aquests col·lectius no saben llegir o no senten que la publicitat vagi adreçada a elles. Per això, les campanyes informatives a través de mitjans com la ràdio, poden resultar de les més adients.

*La radio es un medio que llega a todas las personas aunque no sepan leer (Guía europea para la difusión de la información<sup>70</sup> CREA 1998:19).*

**d) Garantint un accés equitatiu a l'ensenyament obert i a distància, als mitjans de comunicació, a les TICs i a la seva sostenibilitat, així com utilitzant les TICs per a explorar formes d'aprenentatge no convencionals.**

Per a totes aquelles persones que no poden participar en una educació presencial,

---

<sup>70</sup> CREA 1998. *La difusión de la información en la Educación de Personas Adultas*. Guía Europea de buenas prácticas. Barcelona: Crea.

hi ha d'haver una oferta educativa que permeti l'aprenentatge a distància. Aquesta educació que pot ser formal i arribar a donar titulació bàsica, pot utilitzar canals com la televisió, la ràdio, l'ordinador, Internet. La col·laboració entre els mitjans de comunicació i l'educació de persones adultes, és una eina fonamental per a la igualtat d'oportunitats.

*Es necesario realizar esfuerzos que garanticen a todas las culturas y grupos sociales un mayor acceso a los medios de comunicación y una mayor participación en ellos, a fin de que todos puedan compartir sus concepciones, sus objetos culturales, y sus modos de vida particulares y no se limiten simplemente a recibir mensajes de otras culturas (V CONFINTEA 1997).*

A Catalunya hi hagut una oferta per a obtenir la titulació mínima a distància: és un programa que s'anomena *Graduï's, ara en Secundària*, promogut per Departament de Benestar i Família de la Generalitat de Catalunya<sup>71</sup>, concretament des de la Direcció General de Formació d'Adults, que utilitzava el Canal 33 de la televisió catalana, per emetre les classes, diàries de dilluns a divendres.

Al Centre de Persones Adultes La Verneda–Sant Martí, on funciona un campus virtual, que s'anomena *l'Escola Virtual*<sup>72</sup> i que permet a les persones adultes interconnectar-se i treballar a distància.

***d) Fomentant l'educació relativa als mitjans de comunicació i als seus continguts per a què els usuaris puguin reaccionar d'una manera crítica.***

Reaccionar d'una manera crítica, enfront als mitjans de comunicació, significa aprendre a contrastar les pròpies opinions i els arguments de cadascú vers les informacions i opinions que transmeten els esmentats mitjans. Aquesta concreció de la relació entre el món de la vida i el sistema, està explicada en aquesta cita de Habermas:

---

<sup>71</sup> A partir del curs 2004-05, la Formació d'adults a Catalunya ha passat a dependre administrativament del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

<sup>72</sup> *AB Campus*, Projecte Minerva dins la UE, funciona des del 2003, coordinat per Àgora.

*La "opinión pública" que se articula en esta esfera significa desde el mundo de la vida algo distinto que desde la perspectiva sistémica del aparato estatal (Habermas 1987b:489).*

Segons aquest autor, en l'esfera de l'opinió pública-política s'ha de legitimar l'autonomia del món de la vida enfront del sistema d'acció administrativa. Aquesta autonomia del món de la vida de les persones adultes, es veu afavorida i potenciada mitjançant la reflexió crítica i l'argumentació, pròpies de l'educació al llarg de tota la vida.

Per exemple, el projecte europeu que s'està desenvolupant a La Verneda-Sant Martí sobre Alfabetització i TICs, anomenat DIMELI<sup>73</sup> (Dialogical Meddia Literacy), coordinat per l'associació Àgora, es desenvolupa mitjançant la participació de les persones adultes. El projecte DIMELI es proposa analitzar com les persones adultes interpreten les imatges i el llenguatge que els arriba a través dels mitjans de comunicació i formular propostes educatives en aquest sentit, a nivell europeu. El projecte està coordinat per l'Associació Àgora<sup>74</sup>.

*El Projecte DIMELI, fa dos mesos que està en marxa, hi participen Bèlgica, Polònia, Finlàndia. Vam fer reunions amb una traductora. Vam explicar el que fem a l'escola, se'n van anar molt contents (els partners) perquè així van acabar de comprendre què és el que exactament fem a l'escola: molt enriquidor. Tots aprenem de tots (Congrés L'Educació de Persones Adultes com a moviment social<sup>75</sup> 2003)*

#### **e) Impartint formació als educadors i treballadors culturals per tal**

---

<sup>73</sup> Aquest és un Projecte Sòcrates de la UE. És un Grundtvig, té una durada de tres anys (2003-05) i està coordinat per l'associació Àgora.

<sup>74</sup> E-learning Action (2002-2004) Títol: DIMELI (Dialogical Meddia Literacy).

<sup>74</sup> Apunts recollits per l'autora de la tesi com a participant del *Congrés L'Educació de Persones Adultes com a moviment social*. Barcelona 2003, segons la tècnica metodològica: Observació participant.

<sup>75</sup> Apunts recollits per l'autora de la tesi com a participant del *Congrés L'Educació de Persones Adultes com a moviment social*. Barcelona 2003, segons la tècnica metodològica: Observació

***d'estimular l'elaboració i aplicació de recursos adequats per a l'educació de persones adultes.***

És important que els educadors i les educadores i les persones que, de forma voluntària, participen de l'educació democràtica de persones adultes, accedeixin a una formació que els permeti, a ells també, gaudir d'una autonomia de criteri enfront als missatges emesos pels mitjans de comunicació.

Des de la perspectiva d'aprenentatge dialògic, es defensa la formació a través del diàleg igualitari entre totes les persones implicades. És així com s'està portant a terme el projecte DIMELI.

Al Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí, tal com s'explicarà més endavant, hi ha diferents espais de diàleg, i també espais per a la formació i la reflexió. Des d'aquesta tesi s'analitza aquesta formació, en què hi participen al mateix nivell, persones educadores, col·laboradores i participants i, mitjançant la reflexió sobre la pròpia pràctica i el diàleg, van assolint la formació. És per tant, una formació teòrica i pràctica.

***f) Promovent la difusió de materials didàctics en els plans regional i mundial***

És important **la creació, experimentació i intercanvi de materials didàctics** a nivell regional i mundial per tal de tenir recursos pedagògics per a la formació tant de les persones participants com dels formadors i formadores.

Els materials didàctics per a l'ús dels mitjans de comunicació i les TICs en la formació d'adults han de ser **específics per a les persones adultes**, és a dir han de tenir en compte tots els sabers adquirits a través de l'experiència al llarg de la vida i **han de ser elaborats a partir del diàleg igualitari entre totes les persones participants**.

La difusió dels materials didàctics a nivell mundial és molt important, sobretot si va acompanyada de l'intercanvi d'experiències. Per això cal que es creïn espais de

---

participant.

difusió i intercanvi de materials didàctics relacionats amb els mitjans de comunicació i les TICs, tant a nivell regional com a nivell mundial.

### **1.12.3 Sobre el finançament de l'educació de persones adultes**

Segons es desprèn de l'estudi de *Participació i no Participació en Educació de Persones Adultes* les persones que més participen en cursos de formació, són aquelles que ja tenen titulació acadèmica (CREA 1994 -1997). També del mateix estudi es desprèn que les empreses tendeixen a oferir més formació a les persones que ja tenen un nivell de formació.

Però, si fem servir criteris eminentment econòmics, ens adonarem que l'educació de persones adultes és una inversió que afavoreix la societat en el seu conjunt i, per tant, no s'ha d'adreçar solament a uns determinats segments de població, que habitualment ja tenen formació, sinó a tota la societat en la seva totalitat.

*El costo de la educación de adultos debe considerarse en relación con las ventajas que aporta el aumento de las competencias de los adultos. Los métodos utilizados en los análisis de costo-beneficio y costo-eficacia deben reflejar las repercusiones múltiples de la educación de adultos en la sociedad. La educación de adultos contribuye a su independencia y a su autonomía personal, al ejercicio de los derechos fundamentales y a una mayor productividad y eficacia laboral (V CONFINTEA 1997).*

Des d'aquesta tesi no solament tenim en compte criteris de tipus econòmic, sinó que tenim en compte l'educació per a les persones adultes com un dret, tal com ve definit a la Declaració:

*És dret de les persones participants que els Estats reconeixin i recolzin oficialment tots els ensenyaments que s'imparteixen en centres públics d'Educació de Persones Adultes i en organismes no governamentals sense ànim de lucre. Exigint als governs una major consideració de la mateixa en els pressupostos generals dels estats en matèria d'educació des dels diferents àmbits. L'educació i la formació de les persones adultes no ha de ser considerada mai com una despesa per part de les administracions*



*públiques, sinó com una inversió que comportarà a curt, mig i llarg termini, importants beneficis econòmics i socials* (Declaració dels Drets: Art. 1).

Tenint en compte que el finançament de l'educació de persones adultes del model social que s'analitza des d'aquesta tesi, no només depèn de les administracions públiques, sinó també de les entitats sense ànim de lucre, s'apunta la necessitat d'**afrontar la precarietat econòmica de les entitats** (Castiñeira i Vidal 2002) recomanant les següents actuacions:

- a) Incrementant el volum d'ajuts públics a l'anomenat Tercer Sector i creant programes plurianuals de finançament.
- b) Treballant des de dins les associacions, per integrar el finançament com a element estratègic.
- c) Millorant la gestió de tresoreria de les entitats sense ànim de lucre.
- d) Millorant els sistemes de control intern de les esmentades entitats: **la millora dels sistemes de control intern pot convertir la possible ineficiència en una millor relació eficàcia/eficiència.**

Si es crea una sinèrgia entre el finançament de les administracions i la gestió econòmica de les entitats sense ànim de lucre, es pot arribar molt lluny en el finançament de l'oferta educativa per a persones adultes. Per això caldrà que les administracions s'esmerin en l'acompliment del pagament de les subvencions.

*Les administracions haurien de considerar la revisió dels terminis de pagament de subvenció i contractes per ajudar a una millor gestió de la tresoreria en diferents organitzacions* (Castiñeira i Vidal 2002 :98).

De fet, a la V CONFINTEA (1997), es va valorar que **les retallades pressupostàries** per a l'educació de persones adultes serien contraproductives, ja que **posarien en perill els nivells de benestar i educació de les properes generacions.**

*Se traduce (la financiación de la educación de adultos) también positivamente en niveles más altos de educación y bienestar de las futuras generaciones. Por ser un desarrollo humano y una inversión productiva, la*

*educación de adultos debe protegerse de las restricciones del ajuste estructural (V CONFINTEA 1997).*

#### **1.12.4 Enfortir la cooperació i la solidaritat internacionals**

Cada cop les societats es van fent més globals i, com a conseqüència de la societat de la informació, el món cada vegada està més interconnectat. És per això que ens cal treballar també a nivell internacional en base a les pretensions de validesa i establir una cooperació dialògica que vagi des de les realitats locals fins a la realitat global. Una de les propostes d'acció de la V CONFINTEA, va ser la d'establir mecanismes de comunicació i consulta a nivell internacional:

*La cooperación y la solidaridad internacionales deben reforzar una nueva visión de la educación de adultos, a la vez global, para abarcar todos los aspectos de la vida, y multisectorial, a fin de englobar todos los ámbitos de la actividad cultural, social y económica (V CONFINTEA 1997).*

Segons aquestes recomanacions, les relacions internacionals han d'estar presidides per la solidaritat en tots els àmbits: cultural, social i econòmic. Aquestes relacions han de basar-se en la cooperació, l'intercanvi d'experiències, el treball en xarxa. Considerem molt important que les associacions promoguin estructures de cooperació, coincidint amb les Conclusions de la ponència nº 4 del Segon Congrés de l'Associacionisme i el voluntariat:

*Promoure iniciatives de treball en xarxa i col·laboració entre projectes de diferents països, tant de cooperació internacional, com en un sentit d'unificació europea, també en el marc lingüístic dels països catalans. Aquestes iniciatives han de néixer del propi sector associatiu, independentment de la grandària de les entitats, i amb sentit eminentment pràctic, i han de comptar amb el suport, facilitats i impuls per part dels governs (PONÈNCIA 4: Apt.: 10. INCAVOL 2002:72).*

Al Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí, les associacions *Heura* i *Àgora*, promouen projectes internacionals, sobretot a nivell d'Europa. Vegem com ho comenta una persona participant al *Congrés L'Educació de Persones Adultes*

com a moviment social, realitzat al Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí:

*El final del Projecte WAY TO EU<sup>76</sup> a Romania, amb Bèlgica, Espanya, Itàlia, França, Alemanya i Bulgària: 8 països, 10 entitats. Es va fer un CD en anglès i ara es mirarà si es pot fer en l'idioma de cadascú (Congrés L'Educació de Persones Adultes com a moviment social 2003).*

En aquest projecte, des de cada país europeu participant s'ha confeccionat un material didàctic que explica la història dels darrers cinquanta anys de cada país. És un exemple de com, a partir de l'educació de persones adultes, es construeix un nou model de relacions i de convivència.

*El diálogo, el intercambio, las consultas y la voluntad de aprender unos de otros constituyen los pilares de esta cooperación, que debe comprender el respeto a la diversidad (V CONFINTEA 1997).*

El fet de participar en aquest treball cooperatiu i internacional, produeix i aferma el valor de la solidaritat en les persones, ja siguin educadores, col·laboradores, membres de les associacions... És d'aquesta manera que, elles mateixes ens descriuen la seva participació a nivell global:

*Ara ja estem fent projectes a nivell mundial. El projecte es fa a través de Convocatòries. Quan ens concedeixen un projecte, hem hagut d'anar a un país dels que participen: per exemple, Dinamarca. Bèlgica, etc. (Congrés L'Educació de Persones Adultes com a moviment social 2003).*

L'experiència de participació als projectes internacionals de La Verneda-Sant Martí ens mostra com les persones ho fan amb pretensions de validesa, ho veuen com una col·laboració al projecte: si han de viatjar a països estrangers, mai ho veuen com un privilegi pel qual hi ha una competència, molt al contrari, ho veuen com

---

<sup>76</sup> L'associació Àgora, ha estat partner en el projecte Sòcrates de la UE "Way to EU" (2001-03), mitjançant el qual, s'han elaborat uns materials didàctics sobre la història contemporània dels països europeus participants al projecte.

una aportació solidària per fer possible un treball internacional. Així, d'aquesta manera tan transformadora és com ho interpreten les persones participants:

*La Verneda ofereix vida, a través de l'entrega, de la rebuda, del compromís, de les decisions que prenem nosaltres. S'obre al món sencer: primer ordinadors, després Sao Carlos<sup>77</sup>, després més coses... (Congrés L'Educació de Persones Adultes com a moviment social 2003).*

Actualment, a La Verneda-Sant Martí, està funcionant una Comissió que s'anomena *Comissió Verneda-Porto Alegre*, un dels objectius de la qual ha estat arribar a un Conveni entre les dues instàncies (Porto Alegre és un estat del Brasil que està interessat en difondre l'experiència de La Verneda allà). D'aquesta manera, les experiències d'èxit es transmeten a nivell mundial, sempre amb el protagonisme de les persones participants. A Porto Alegre estan portant a la pràctica la democràcia participativa a través del *Orçamento Participativo*, que consisteix en la participació de la societat civil en la definició dels pressupostos i en la seva distribució, fent una important aportació a la pràctica deliberativa de la democràcia. És en aquesta línia de participació que La Verneda-Sant Martí i Porto Alegre, s'han plantejat intercanviar llurs experiències d'èxit.

Si volem gestió comunicativa hem de veure quins models, com per exemple La Verneda-Sant Martí, han aconseguit una gestió comunicativa. Ens preguntem com s'ho han fet? I, quines parts del que s'ha fet són aplicables a altres llocs? Des de la V CONFINTEA (1997) s'emmarca tot aquest treball de cooperació i coordinació internacional, en la Declaració Universal dels Drets Humans:

*La Declaración Universal de Derechos Humanos debe ser la referencia principal para fomentar la cooperación y la solidaridad internacionales y la cultura de la paz (V CONFINTEA 1997).*

---

<sup>77</sup> La persona participant es refereix a la Vídeoconferència que es va desenvolupar amb Sao Carlos (Brasil) on s'han creat dues tertúlies literàries dialògiques, a través dels contactes amb dues professores, Roseli i Adriana, amb aquesta experiència a la Verneda.

La Declaració dels Drets Humans és la base ètica per a una política deliberativa (Habermas 1999/1996), que permeti superar els efectes de control del diner y el poder polític i faci possible una coordinació de l'acció basada en **les interaccions basades en la solidaritat** com les que descriu aquesta participant:

*Por ejemplo, cuando ha sido para Kosovo, se salía cada día allí a la calle en el tiempo en que había la guerra y todo esto (Carmina-Relat de Vida Quotidiana).*

Així és com es va construir l'autopercepció de les persones, redefinit-se i redefinint els seus móns vitals, creant noves interpretacions de la seva pròpia realitat, **autointerpretant els processos solidaris, en els quals participen, com una dimensió transformadora de la realitat**. Un cop més les persones autointerpreten les seves vides, entenen que la transformació no solament és possible sinó que és desitjable.

#### **1.12.5 A Espanya s'ha anat forjant una Educació Democràtica de Persones Adultes**

L'EDA (Educació Democràtica de Persones Adultes) a Espanya ha sofert una evolució històrica que sovint no ha estat paral·lela ni homogènia a totes les Comunitats Autònomes. Des que, a finals de la dictadura franquista va sorgir una educació de persones adultes alternativa en què els criteris compensatoris del règim franquista van ser substituïts per una educació fonamentada en un moviment social alternatiu, fins a l'Espanya de les autonomies que ja té plenes competències en matèria d'educació hi ha hagut força canvis. La fita que assenyalava l'inici d'un nou model d'educació de persones adultes dins d'una societat democràtica és el fet que es compti amb una llei d'educació de persones adultes. A Catalunya, el Parlament va aprovar-la amb data 18 de març de 1991. Això ha suposat la possibilitat d'anar consolidant projectes d'EDA que superessin els criteris compensatoris, corporativistes i ideologitzadors del franquisme.

Lleis a Espanya en aquests moments, i les úniques que hi ha hagut a la història de l'estat espanyol, totes continuen vigents Andalusia, l'any 90, Catalunya, l'any 91, Galícia el 92 i València el 95.

L'EDA s'ha pogut basar en criteris democràtics i ha permès desenvolupar projectes de desenvolupament comunitari, seguint el model pedagògic anomenat model social d'EDA. Això no vol dir, com més endavant explicarem, que no perdurin encara projectes basats en un model, que anomenarem compensatori que reproduïx els criteris que abans hem esmentat referents a l'orientació del franquisme.

Encara que hi hagi un marc legal, d'una importància imprescindible, no sempre l'organització prevista en les lleis d'EPA es desenvolupen com seria desitjable. Si tenim en compte que en uns dos-cents anys d'història d'educació de persones adultes a l'estat espanyol, és la primera vegada que es plantegen organismes interdepartamentals, és un fet històric, analitzant-lo amb una perspectiva més global que la nostra concreta, més històrica, realment és un avenç considerable, si bé aquesta dinàmica ha d'aprofundir-se, identificar-se en la pròxima dècada.

Evidentment, la importància que es plantegin, en les lleis d'EPA, els organismes interdepartamentals i els òrgans consultius com són els Consells Assessors radica en què això fa possible la democratització de l'educació de persones adultes. D'aquesta manera es crea una EDA en consonància amb la societat de la informació, on les pràctiques democràtiques són objecte d'aprofundiment per anar caminant vers una democràcia més participativa.

En una trajectòria de dos-cents anys d'EPA a l'estat espanyol, va tenir lloc com a conseqüència de la promulgació de la Logse (Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu), l'any 1990. Concretament en el seu títol Tercer, aquesta Llei feia referència a l'educació de persones adultes, deixant la qüestió força oberta, precisament perquè les concrecions es poguessin fer mitjançant el nou marc legal. Actualment la LOCE (Ley Orgánica sobre la Calidad de la Enseñanza), també en el seu Títol III, fa referència a l'educació de persones adultes, com es comentarà

més endavant. A propòsit del canvi de govern<sup>78</sup> a l'estat espanyol, la LOCE ha quedat pendent de revisió i, alguns dels seus articles, han quedat suspesos pel nou govern.

### **1.13 L'EDA crea espais i estructures de gestió comunicativa**

Les estructures de coordinació a l'educació democràtica de persones adultes van començar a aparèixer en la història de l'estat espanyol l'any 1991. En aquesta línia de creació d'estructures de coordinació, a nivell de Comunitat Autònoma, s'ha creat ja a Catalunya la *Comissió Interdepartamental per a la Formació d'Adults*, organisme mitjançant el qual té com a funció bàsica l'elaboració del *Programa Interdepartamental per a la Formació d'Adults*. Una de les instàncies de coordinació proposades com una millora en la gestió de l'educació de persones adultes i que permet oferir nivells d'educació més democràtics per a les persones adultes és el *Consell Assessor de la Formació d'Adults*.

És d'esperar que continuïn augmentant també a les altres autonomies, en la línia que ja preveu la *Llei de Formació d'Adults* de Catalunya, segons podem llegir en aquest article:

*Els òrgans competents en la matèria han de fomentar la relació i la coordinació entre els diferents organismes que actuen i realitzen activitats en l'àmbit de la formació d'adults d'una zona (Llei de Formació d'Adults. Art. 21).*

Segons el Decret de 16 de juliol de 1991, la *Comissió Interdepartamental* aprovarà les normes pròpies de funcionament i comptarà amb el suport del *Consell Assessor* de la Formació d'Adults.

No sempre els decrets que desenvolupen la *Llei de Formació d'Adults de Catalunya* han afavorit el model social d'EDA. És per això que en aquest punt ens hem de referir críticament al *Decret de Centres* (DOGC Gener 1992) que regula la gestió i l'organització dels centres d'Educació de Persones Adultes a Catalunya.

---

<sup>78</sup> Elccions generals a l'estat espanyol del 14 de març del 2004.

En les nostres anàlisis constatem que el model social no es pot assemblar al model escolar i el decret és un reflex de la gestió d'un centre d'escolaritat obligatòria.

L'esmentat decret, no estableix cap funcionament específic per a persones adultes i es limita a reproduir el funcionament dels centres escolars amb l'única excepció que no parla de representació dels pares i mares al Consell de Centre sinó de representants dels alumnes (Art. 8 del Decret: Gener 1992).

En el model social d'EDA mai es parla d'alumnes, sempre es parla de persones participants, i es fa així perquè el llenguatge també ha de poder reflectir el nostre posicionament vers el model que es defensa. En aquesta línia l'AEPA ha publicat:

*L'EPA ha de potenciar l'aprenentatge dialògic i comunicatiu que ens permeti integrar l'experiència i els coneixements dels participants i superar, així, els sistemes tradicionals basats en els "sabers" dels professionals o en el contingut de la matèria.*

*Els projectes i centres d'EPA s'han de gestionar democràticament, això significa obrir tots els espais de decisió i organització als participants. En aquesta línia els consells de centre han d'estar formats majoritàriament pels participants i s'ha de potenciar la creació d'associacions de participants i d'altres moviments socials (AEPA 1998:41).*

- La proposta que s'apunta des d'aquesta tesi, és la d'aprofundir en la creació d'aquestes dues estructures de coordinació que ja preveu la *Llei de Formació d'Adults* a Catalunya: El *Consell Assessor* i la *Comissió Interdepartamental*.
- En aquesta línia una de les principals funcions del *Consell Assessor* seria la d'assessorar els decrets que vagin fent possible un model social d'EDA. Això permetria anar passant de l'EPA a les propostes democràtiques d'educació de persones adultes, en la línia que proposava Paul Bélanger en la seva Conferència (1994). Una de les línies de futur dibuixades en l'esmentada Conferència va ser la conveniència de fer actuar a fons les sinèrgies entre:
  - Les iniciatives entre els diferents ministeris



- Les iniciatives públiques
- La societat civil, de la qual en formen part les associacions que, a més de representar el pluralisme de les societats han de facilitar models diversos de síntesi que donin als homes i les dones ocasions de trobar models de reconstrucció, de síntesis provisionals, de globalitat o de refús de globalitat.

Per tot això, a partir d'aquestes anàlisis s'apunta que encara es pot fer realitat una estructura de coordinació més sòlida si es confecciona per als propers anys, un *Pla Interdepartamental* que consideri els següents aspectes:

- Donar al *Consell Assessor* la veu de la societat civil, representada en les associacions d'educació de persones adultes, fent així realitat la *Declaració dels Drets de les Persones Participants* en Educació de Persones Adultes elaborada per FACEPA.
- Propiciar decrets que desenvolupin la *Llei de Formació d'Adults* en la línia del model social d'EDA i procurant exercir el màxim grau de consens amb el *Consell Assessor*.

Per nosaltres, una de les principals funcions de la *Comissió Interdepartamental* ha de ser potenciar i incrementar les sinèrgies existents entre diferents departaments. En aquest sentit volem reprendre la proposta de Flecha (1990) a *Educación de las personas adultas, propuestas para los años noventa*, en què demostrava la necessitat d'interconnexió entre totes les competències que constitueix una contínua i creixent demanda de tots els sectors socials, que cada cop determinen amb major detall les tasques que s'han de desenvolupar per tal de posar-la en pràctica.

Aquí volem afegir la importància del paper de l'estat en proposar la reconversió del model basat en una planificació lineal a partir d'un superministeri d'Educació Permanent convertit en un "factòtum" que actuaria sobre la base de currículums estàndards (Bélanger 1994) vers un model participatiu que contempli també la intervenció de la societat civil, concretada en els convenis que contempla la LOCE

al seu Títol III, potenciant sobretot les associacions, entitats i fundacions sense afany de lucre.

Finalment cal fer referència a la imprescindible veu de les persones participants en EDA, tal com diu la *Declaració dels Drets de les Persones Participants*:

*És dret de totes les persones participants intervenir en les polítiques d'Educació de Persones Adultes, així com en les conferències, congressos i fòrums en què s'abordin aspectes relacionats amb l'educació de persones adultes i la participació social i cultural en general (Declaració dels Drets de les Persones Participants. Art. 4).*

D'aquesta manera es podrà fer realitat a Catalunya una gestió de l'EDA que es basi en la coordinació dels Departaments i Conselleries implicades, sempre augmentant les pretensions de validesa i permetent així minimitzar les pretensions de poder de cada una de les instàncies esmentades. Només així s'assolirà el grau de consens desitjable entre les instàncies estatals i governamentals i a la societat civil per assolir un model social d'EDA plenament democràtic i propi del segle XXI.

### **1.13.1 El model social d'Educació Democràtica de Persones Adultes**

Dins l'objectiu general de passar del model més escolar, que en el nostre cas vam heretar del franquisme com a model d'EPA al model que la Unesco va aprovar a l'any 85 de caire Interdepartamental i amb el *Consell Assessor*, ens hem de referir a l'actual marc legal.

Cal considerar també que a través dels finançaments de projectes tipus de la Unió Europea, realment en conjunt les ONGs d'Educació de Persones Adultes, estan rebent més recursos en aquests moments que, encara que fa deu anys, recursos provinents del conjunt d'instàncies governamentals que financen l'educació de persones adultes, per tant constatem que també s'ha donat un avenç important en això.

Situant-nos a l'estat espanyol hem de considerar que l'actual marc legal és la LOCE (*Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*), encara que, a partir de les eleccions del 14 de març del 2004, alguns dels seus articles han estat congelats pel nou govern socialista.

Concretament analitzarem el títol III de la LOCE: "Del aprendizaje permanente: enseñanzas para las personas adultas", perquè fa referència a l'educació de persones adultes. **Constatem que el model social d'EDA permet combinar algunes de les modalitats legals que, actualment, contempla la LOCE.** Vegem a continuació com s'adequa la LOCE amb cadascuna de les possibles modalitats (o combinacions de modalitats) d'oferta en educació democràtica de persones adultes.

### **I. Centres ordinaris**

Encara que els centres ordinaris estan eminentment adreçats a persones en edat d'escolaritat obligatòria, hi ha casos en què, aquests, poden fer una oferta adient a les persones adultes. Posarem un exemple: a l'IES Infanta Isabel de Barcelona, al (Curs 2003-04), s'ha desenvolupat un Batxillerat nocturn en Conveni amb el Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí i el CREA de la Universitat de Barcelona. L'Institut d'Ensenyament Secundari Infanta Isabel és un centre ordinari, depenent del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, però el fet que l'horari del Batxillerat nocturn sigui de 17:45' a 22:15', fa que l'oferta sigui molt adient per a persones adultes; moltes d'elles, persones que ja s'han integrat al mercat laboral, però que en un moment donat de la seva vida, han decidit reincorporar-se al sistema educatiu.

Gràcies al Conveni, aquest Batxillerat compta amb persones col·laboradores que, des de l'educació de persones adultes i des de la universitat, faran que el projecte doni una resposta més adequada a totes les necessitats, mitjançant la pràctica del voluntariat. Ha funcionat una Comissió de Seguiment formada per representants de l'IES, de l'escola d'adults La Verneda-Sant Martí i del CREA (UB).

## II. Centres específics

El model social d'educació democràtica de persones adultes, eminentment es concreta en centres específics, per exemple el Centres Públics d'Educació Persones Adultes a Catalunya. Actualment, molts d'ells han acomplert ja els vint-i-sis anys de funcionament del centre, vint-i-sis anys d'especificitat al servei del barri.

*La enseñanza básica para personas adultas podrá impartirse en centros que impartan enseñanzas en régimen ordinario o en centros específicos debidamente autorizados por la Administración educativa competente (LOCE Art.53. Aprtdo.2).*

## III. Mitjançant convenis

La col·laboració entre el sector públic i altres institucions i/o entitats, es fa possible mitjançant els convenis. Segons podem llegir en aquest article de la LOCE, es podran establir **convenis de col·laboració amb les universitats, els ens locals, i altres institucions o entitats**, entre les quals **s'hi compten les del Tercer Sector**.

*Las Administraciones educativas promoverán convenios de colaboración con las universidades, entes locales y otras instituciones o entidades para desarrollar las enseñanzas para personas adultas (LOCE: Art.52. Aпто:6).*

## IV. Mitjançant proves lliures

Un dels principals objectius del model social d'EDA és el de donar resposta a totes les demandes educatives: moltes persones que ja estan integrades al mercat de treball o que pertanyen a les llistes de l'atur, o s'han dedicat a les tasques domèstiques, en el cas de les dones; s'han decidit en la seva edat adulta a reprendre els seus estudis, i en molts casos a iniciar-los. Moltes de les persones que van a l'educació de persones adultes, ho fan sense cap titulació bàsica. És per aquesta raó que, des de l'esmentat model, una de les modalitats de l'oferta

formativa, és la **preparació per a l'accés al Sistema Educatiu, mitjançant Proves Lliures**. Vegem què diu al respecte la LOCE:

*Las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias y de acuerdo con las condiciones básicas que establezca el Gobierno, organizarán periódicamente pruebas para que las personas mayores de dieciocho años de edad puedan obtener directamente el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (LOCE: Art.53. Apto:3).*

Amb relació a l'accés a la Formació Professional,

*Las Administraciones educativas organizarán pruebas, de acuerdo con las condiciones básicas que el Gobierno establezca, para obtener los títulos de Formación Profesional (LOCE: Art.54. Apto:5).*

Quant a l'accés a la Universitat per a majors de vint-i-cinc anys,

*Los mayores de veinticinco años de edad podrán acceder a la universidad mediante la superación de una prueba específica (LOCE: Art.54. Apto:6).*

## **V. Modalitats: presencial i a distància**

La interconnexió telemàtica i els mitjans de comunicació permeten estendre el model social de l'EDA i fer-lo arribar a persones que, per les seves circumstàncies o per decisió pròpia no participen de forma presencial dels processos educatius al llarg de tota la vida.

Podem posar com exemples de Comunitat Virtual, l'Escola Virtual de La Verneda-Sant Martí, a la que totes les persones participants hi poden accedir des de qualsevol punt connectat a Internet, i el Campus Virtual de la UB on les persones majors de 25 anys, que es preparen per accedir a la Universitat, es connecten per rebre informació sobre els seus estudis de preparació per a les proves d'Accés a la Universitat.

*Las enseñanzas de las personas adultas se podrán impartir a través de las modalidades presencial y a distancia (LOCE: Art.52. Apto:5).*

## **VI. Als establiments penitenciaris i a la població reclusa**

Moltes persones que pateixen reclusió a les presons o que es troben hospitalitzades, troben en l'educació democràtica de persones adultes, un recurs per a la seva esperança i per al seu creixement personal. La participació a l'educació a distància, per exemple, mitjançant el Campus Virtual abans esmentat, constitueix una eina per a la seva futura reinserció. Des del CREA s'ha desenvolupat un projecte anomenat *La Educación Multimedia a Distancia de Personas Adultas*<sup>79</sup> dins del Programa Sòcrates i, a través d'una *Guia de Bones Pràctiques*, s'aporten unes idees bàsiques per a la gestió dels projectes d'educació a distància per a persones adultes.

*En los establecimientos penitenciarios y hospitales se garantizará a la población reclusa y hospitalizada la posibilidad de acceso a estas enseñanzas (LOCE: Art.52. Apto:4).*

Podem posar l'exemple de població reclusa que, gràcies a l'educació de persones adultes poden participar en experiències tan transformadores com la Tertúlia Literària Dialògica, mitjançant la qual llegeixen i comenten obres clàssiques de la Literatura Universal.

## **VII. A les persones immigrants**

Una de les noves necessitats de l'actual societat, que ha anat incrementant-se en progressió creixent des de fa uns deu anys, és la nova immigració. L'educació de persones adultes és, per a aquestes persones, un instrument de transformació de l'exclusió que pateixen, en inclusió social, cultural i laboral.

---

<sup>79</sup> CREA 2000. *La Educación Multimedia a Distancia de Personas Adultas. Guía Europea de Buenas Prácticas*. Socrates Programme European projects in Open Distance Learning. BCN:Crea.

L'eina fonamental és el coneixement de l'idioma, cosa que els permetrà, tot seguit, participar de l'oferta formativa i accedir a les titulacions acadèmiques i/o professionals.

Aquest coneixement de la cultura i la llengua del país d'acollida, es concreta en el model social d'EDA, en una educació multicultural basada en el diàleg intercultural, on totes les aportacions de les diferents ètnies i cultures, són tingudes en compte per igual.

*Las Administraciones educativas promoverán programas específicos en lengua castellana y las otras lenguas cooficiales, en su caso, y de elementos básicos de la cultura para facilitar la integración de las personas inmigrantes (LOCE: Art.52. Apto:7).*

Aquests articles permeten una oferta àmplia i oberta de l'educació de persones adultes que no impedeix fonamentar-hi un model transformador i democràtic. En aquesta tesi s'estudia com aquest model possibilita una EDA: l'anomenem model social d'educació democràtica de persones adultes. Però, a més, es tracta d'un model social d'educació de persones adultes que ha de poder comptar amb la possibilitat d'establir Convenis amb altres entitats i institucions. El model social que en aquesta tesi s'analitza no inclou les entitats privades amb afany de lucre, ni tampoc la privatització de l'oferta pública.

Aquesta EDA vol fer palesa la conveniència que hi hagi interdepartamentalitat, és a dir la dependència de més d'un ministeri o conselleria. El fet que la LOCE contempli la possibilitat que hi hagi convenis, pot permetre ampliar l'oferta d'un centre públic amb fons destinats a finançar la iniciativa social. Pel que fa a l'opinió expressada pel professor Ramon Flecha a l'entrevista mantinguda amb ell sobre el tema dels convenis, és la següent:

*El fet que iniciatives privades amb afany de lucre o no, organitzin activitats formatives, és perfectament legítim dins del marc de les societats, del sistema social que tenim. **El que el model social planteja és que els esforços, els esforços públics, per exemple, i els esforços del conjunt***

**de la societat han d'anar dirigits cap a tota la població i no només cap aquells que poden pagar les ofertes que fan aquestes iniciatives amb ànim de lucre, per això, el model social posa l'èmfasi en lo altre** (Flecha-Entrevista 1999).

El mateix entrevistat remarca la importància de donar a conèixer els avenços realitzats des de la realitat d'educació de persones adultes a l'estat espanyol i ens explica que **des dels anys 90, l'educació de persones adultes de l'estat espanyol ha començat a ser una referència a nivell mundial**. Aquest objectiu és el que més s'ha acomplert pel fet de ser el que menys depèn de l'administració. L'EPA de l'estat espanyol mai en tota la seva història de 200 anys, ni tan sols en el temps de la *Institución Libre de Enseñanza* (Flecha, López, Saco 1988), havia tingut la presència internacional que en aquests moments té i és perquè s'han fet estudis importants sobre EPA a l'estat espanyol.

A les *Trijornades* (CREA 2000), concretament en el primer dia, a la *Jornada d'Investigació en educació de persones adultes*, en el llibre de les ponències, hi ha una plasmació d'aquests estudis que s'han fet a l'estat espanyol.

En aquesta tesi ens preguntem **com es pot defensar aquest model en una societat cada cop més neoliberal?** Amb la forta ofensiva neoliberal als anys vuitanta i principis dels noranta els esforços públics per dirigir l'oferta a tota la població van quedar en entredit. Això ha estat un problema per a les legislacions espanyoles perquè s'han fet en un moment on predominaven aquestes polítiques neoliberals, i precisament per això ha estat difícil elaborar-les bé i, sobretot aplicar-les bé, difícil perquè necessitaven recursos. De totes maneres **amb el pas de la primera fase de la societat de la informació, de la fase de dualització a la segona fase en la qual es planteja la necessitat de la societat de la informació per a tothom, hi comença a haver més possibilitats per desenvolupar aquest model** per no deixar la preparació per a la societat de la informació només per a aquells que poden pagar-se l'ensenyament privat, aquesta preparació. A partir de totes aquestes aportacions, sintetitzem en el



quadre nº 10 els avantatges i les transformacions que suposa el model social d'EDA.

#### **Quadre nº 10 : Característiques del model social d'EDA**

<b>Transformacions que implica el model social d'EDA</b>	<b>Avantatges que suposa el model social d'EDA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constitueix una alternativa a l'organització burocràtica perquè és el fruit del consens entre tots els agents implicats en ella.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permet la desprivatització del que és públic.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constitueix un model comunicatiu de gestió, on les estructures estan causades per l'agència humana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Potencia la total obertura dels espais a la comunitat: flexibilitat horària i disponibilitat total d'espais i recursos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crea una nova gramàtica de la vida quotidiana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Supera el corporativisme.</li> </ul>

#### **1.13.2 El model social d'EDA fa possible conviure junts**

Si bé en la modernitat tradicional, les persones van veure la seva llibertat reconeguda a nivell legislatiu, totes les constitucions democràtiques recullen el principi de llibertat, al costat del de legalitat i d'igualtat davant la llei, les societats de la informació produeixen, segons Alain Touraine (1997) una nova necessitat de reafirmació del que ell anomena Subjecte amb majúscula. Aquesta necessitat prové de la globalització. Tal com analitzen el mateix Touraine i també Castells, les societats actuals es mouen entre dos pols: el liberalisme i el comunitarisme i entre la connexió a les xarxes globals o l'aïllament que produeix fonamentalismes o nacionalismes excloents. Cal donar un pas que no solament vagi més enllà dels pressupòsits de la modernitat tradicional sinó que també permeti fer front al relativisme propi dels postmoderns. Cal que les democràcies es tornin deliberatives, és a dir que no n'hi hagi prou, en una convivència democràtica, amb el compromís de dipositar un vot a les urnes.

Cal, com defensa J. Habermas, que la gent es faci participativa, per tal de posar en pràctica una integració social que pugui expressar-se col·lectivament, mitjançant la creació d'espais d'opinió i mitjançant els moviments socials.

Alain Touraine (1997), al seu llibre *¿Podremos vivir juntos?*, ens explica com entén allò que ell anomena l'universalisme del Subjecte, el qual defineix com el dret de tots els éssers humans a donar un sentit a la seva existència. Aquest dret ens imposa, segons Touraine, a tots un deure de solidaritat.

La solidaritat, segons Touraine, no té cap caire assistencial. Ell mateix afirma que la solidaritat és el contrari d'assistència. Segons aquesta definició l'assistència manté en un estat de dependència i debilita la capacitat d'actuar. Per contra, **la solidaritat descansa en el reconeixement de tots i totes i cadascun d'actuar d'acord amb els seus valors i amb els seus projectes.**

Seguint amb els plantejaments de Touraine, la definició que aquest fa sobre "la igualtat d'oportunitats" ha d'oferir la possibilitat d'escapar als determinismes socials a totes les persones i estar d'acord amb un projecte que pugui ser personal però que també ha de portar a una acció col·lectiva. Segons Alain Touraine, l'acció col·lectiva més particular és el moviment social. Seguint el mateix autor les ciències socials mai no han de separar l'experiència viscuda de la llibertat de les amenaces que pesen sobre ella (Touraine 1993/1992).

El model social d'educació democràtica de persones adultes és una realitat que respon afirmativament a la pregunta de Touraine: efectivament, **podem viure junts**, perquè es constitueix com una plasmació de la "igualtat d'oportunitats". Un projecte de desenvolupament basat en l'autogestió de totes les persones i entitats implicades en la comunitat, **crea un fort teixit social** que permet el desenvolupament de tota la societat i de cadascun dels membres que la componen.

Mitjançant l'oportunitat de participar en l'organització i la gestió dels propis projectes, les persones augmenten les seves oportunitats de participar a la societat.

- a) En primer lloc perquè poden ser protagonistes del seu propi desenvolupament cultural i social.
- b) En segon lloc perquè això crea una nova cultura, que no és la consumista, sinó que constitueix una alternativa a la mateixa.
- c) Finalment perquè col·loca les persones en una nova situació, no solament davant d'elles mateixes sinó també als ulls dels altres. Això crea una nova identitat personal i col·lectiva. Les persones que participen en la gestió dels seus projectes, es retroben amb les persones de la seva quotidianitat i són més valorades. **Les persones que trenquen les barreres** de l'edat, el gènere, el nivell d'estudis o la procedència sociocultural, **es donen a si mateixes unes noves oportunitats** que s'estenen a totes les esferes de la seva vida.

Amb l'EDA basada en una gestió comunicativa es crea una nova dimensió del món social de les persones, sobretot les persones amb major risc d'exclusió social, i, amb això, es crea una nova identificació, un nou món subjectiu que permet a les persones una major autonomia i una més potent autorealització. El projecte comunicatiu d'EDA crea un nou mirall on les persones poden veure-s'hi reflectides amb una identitat allunyada dels determinismes socials als que fèiem referència al principi.

El model social d'EDA, ofereix la possibilitat d'escapar als determinismes socials. L'afirmació del subjecte està unida de forma cada cop més directa al rebuig dels sistemes i de la seva lògica d'organització i de poder tal com ho han exposat amb molta força André Gorz i Ulrich Beck (Touraine 1993/1992). Això no obstant, a través de la participació en el model social d'EDA, els factors tradicionals d'exclusió es transformen, ja que es creen unes prioritats per afavorir els més desfavorits de la societat.

Gràcies al diàleg intercultural, el qual és un dels objectius a aconseguir no només en aquest model social d'EDA, sinó a la societat de la informació. És una forma de vèncer el determinisme social, ja que molts discursos dominants es deixen portar

per plantejaments relativistes basats en l'èmfasi en les diferències i no en la igualtat. Aquests discursos produeixen l'exclusió i/o la marginació de les persones immigrants. S'estableixen diferents estratègies per tal de regular el nombre de persones que la societat occidental i europea accepta i, a més mai les condicions de vida i benestar arriben a igualar-se amb els de les persones autòctones, per als que han pogut assolir els permisos de residència necessaris per viure aquí. Aquesta és una breu descripció del que Touraine anomena determinisme social. Els plantejaments postmoderns dirien que no és possible ni convenient invertir aquesta tendència.

Això no obstant, si ens basem en plantejaments comunicatius, potenciarem projectes en contra de l'exclusió, i no solament els desenvoluparem sinó que els considerarem prioritaris. Això ens permet portar a terme una acció col·lectiva, que transforma la societat mitjançant noves formes de convivència.

A les societats tradicionals el que limita l'acció és l'aïllament, la ignorància, la dependència; a les societats modernes, és l'agitació, la proliferació de sorolls, la consumició de tots els béns de consum. En ambdues bandes, l'espai de la no-acció, de la no-esperança, és immens (Touraine 1993/1992).

Paulo Freire ja va formular l'expressió: *la pedagogia de l'esperança* (1993) quan es començaven a fer sentir els efectes de les teories neoliberals, teories que preconitzaven la mort de la història. L'acció i l'esperança que Paulo va defensar sempre en els seus plantejaments pedagògics, són dues de les premisses del model social d'EDA. Vegem-les:

a) En primer lloc, a un model social d'EDA, **no hi ha cap espai per la no-acció i per la no-esperança.**

b) **Les persones ens atrevim a somiar quan som lliures**, quan sabem que existim, **quan tenim esperança**, quan com explicava Paulo Freire **unim reflexió i acció.**

Reflexionant sobre les següents afirmacions de Touraine, podem analitzar com el compromís, l'alliberament, la llibertat personal, no només tenen sentit com una acció individual sinó com a part d'una mobilització col·lectiva.

L'apel·lació al subjecte uneix compromís i alliberament, llibertat personal i mobilització col·lectiva. Així són sempre els moviments socials, que no moviments de masses, sinó apel·lacions a allò que és no-social per transformar-ho en social (Touraine 1993/1992).

Les bases psicològiques del model social d'EDA ens porten a L. Vigotsky (1995/1934) que definia la construcció del coneixement en interacció amb l'entorn i, per tant contemplava la relació de l'educand amb el medi com una relació transformadora. Segons Vigotsky, els canvis sociohistòrics comporten canvis en les formes bàsiques dels processos cognitius. El llenguatge esdevé un instrument psicològic per a la regulació de les activitats pràctiques; els canvis sociohistòrics produeixen noves varietats i formes de pensament.

La participació de les persones en aquest model, opera canvis en els contextos i, aquests canvis transformen els seus processos psíquics. Aquesta participació pot arribar a modificar els contextos socioculturals. Una persona participant a la Tertúlia Dialògica de Literatura Universal del Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí, ho expressa amb aquestes paraules:

*Tot això (la Tertúlia Literària Dialògica) ha canviat la meva vida, ja no em considero una analfabeta, he après a no ser impulsiva, a escoltar, a respectar les opinions dels demés i comprendre millor els problemes de la joventut (AEPA 2000:14).*

Segons A.R. Luria (1980/1974) totes les persones i cultures tenen les mateixes capacitats cognitives bàsiques. Estudis recents demostren que el context informacional ha produït noves formes d'aplicació i desenvolupament de les capacitats cognitives de les persones. Per aquestes raons, en un model social d'EDA no es parla mai de dèficit cognitiu. Quan les persones participen en la

gestió dels seus aprenentatges i del desenvolupament comunitari, apliquen les capacitats segons el nou context informacional, d'una societat de la informació dialògica.

Les persones, quan gestionen una associació fan uns aprenentatges en contextos no acadèmics que poden ser equivalents o superiors als que realitzen mitjançant aprenentatges formals. Les diferències en l'organització social de l'educació provoca diferències en l'organització dels aprenentatges i en l'organització social dels aprenentatges i en les habilitats intel·lectuals dels subjectes. **No es poden mesurar els aprenentatges ni les capacitats fora dels propis contextos.** En un context burocràtic, una persona que gestiona de forma comunicativa el treball en una comissió, no podria demostrar totalment les seves habilitats degut a què el seu treball en el context comunicatiu es basava en la interacció entre iguals i el context burocràtic es basa en una relació jeràrquica. Així ho expressa Anna Lebrón, Presidenta de FACEPA a la Revista Papers:

*Jo sempre estic aprenent. Crec que he après a comunicar-me millor amb la gent. Sé que les persones m'entenen, amb la meva capacitat jo sé com haig de dir les coses perquè tothom m'entengui. Mai m'hauria imaginat a mi mateixa tenint una entrevista amb la Consellera de Benestar Social o amb el Rector de la Universitat. És un aprenentatge que et dóna més confiança en tu mateixa (AEPA 2000:16).*

### 1.13.3 La participació en la gestió comunicativa crea una nova gramàtica de la vida quotidiana

Segons Willis (1988/1977) determinats grups socials generen resistències a tot allò que té a veure amb la cultura acadèmica. La cultura escolar i la tradició d'organització burocràtica de la gestió acadèmica pròpia de la societat industrial ha generat resistència a participar de la gestió dels projectes educatius. Willis defensa que tots els grups socials són capaços de crear pràctiques culturals pròpies. Quan el model social d'EDA afavoreix l'autogestió, ho fa basant-se en la cultura de les persones i no només en la cultura acadèmica. Així ho expressa la presidenta de l'associació Cultural *Jaume Tuset* a la Revista Papers:

*Estic molt satisfeta de veure com cada dia vaig aprenent més i més. Em sento molt contenta d'haver portat persones del meu entorn al Centre Jaume Tuset a aprendre allò més bàsic de la vida com és el saber llegir i escriure (AEPA 2000:12).*

La societat de la informació ha modificat també la vida quotidiana de les persones. Han sorgit nous moviments socials que, superant el relativisme de la postmodernitat, han reprès lluites emancipatòries. Sorgeixen noves necessitats en matèria de dret positiu, allò que Habermas defineix com els drets culturals (1997). Fonamentalment aquests drets que proposa Habermas recollirien i defensarien la identitat de totes les cultures i el dret a expressar-se i a ser reconegudes en un pla d'igualtat. L'èmfasi no es posa en si la cultura és majoritària o no, autòctona o nouvinguda, sinó en el dret a desenvolupar la seva identitat en el si d'altres cultures majoritàries. La multiculturalitat reconeguda, les lluites per la identitat sexual, la lluita feminista, la defensa del medi ambient, han creat unes reivindicacions noves que són capaces d'abastar un ventall més ampli que el de les tradicionals lluites sindicals: **les reivindicacions de caire corporatiu estan quedant obsoletes.**

La nova societat en aquest nou segle, camina cap a reivindicacions més inclusives que no exclouin altres sectors encara més marginals, com podria passar en una

lluita corporativa per l'augment de salari quan encara hi ha moltes persones en atur o cobrant la renda mínima assistencial.

Una lluita que supera el corporativisme la podem exemplificar en el moviment ecologista que reivindica, al mateix temps, la millora de les condicions de vida per al planeta, i un canvi en la gramàtica de la vida quotidiana. Quan els ciutadans i les ciutadanes esdevenen conscients que les seves accions tenen sempre una repercussió sobre el medi, la seva vida canvia. Només si les persones usuàries de l'energia cerquen energies alternatives, la producció farà un tomb de 180 graus vers aquestes noves formes energètiques de caire renovable i no perjudicial per al planeta.

De les observacions fetes en aquesta tesi es desprèn que l'aprenentatge dialògic és el que fa possible que les persones participin de la democràcia deliberativa (Elster 2001). Les persones aprenen a ser solidàries mitjançant la gestió dels seus propis projectes que no són estrictament projectes educatius, són també projectes de desenvolupament. Aquesta metodologia s'emmarca, segons R. Flecha, en una societat solidària:

*Superar avui la marginació, evitar que continuï augmentant la nova desigualtat i que tots fruïm dels avantatges de la nova societat de la informació, és un repte que necessita de la col·laboració del conjunt de la societat; en comptes d'un estat del benestar assistencial, necessitem una societat del benestar solidària (Flecha 1989:210).*

Un dels avantatges de la societat informacional ha estat la potenciació d'una societat civil. Els estats burocràtics com l'antiga URSS han impossibilitat la formació i consolidació del teixit social, amb la qual cosa han desposseït les persones de les seves xarxes de solidaritat. En la nova estructura informacional, regida segons M. Castells, per la lògica de fluxos deguts a les interconnexions a les xarxes, esdevé possible la solidaritat.

Però, malgrat això, no podem oblidar que procedim d'una tradició burocràtica que anava acompanyada a una pèrdua de sentit a les societats industrials. Al mateix



temps, es desenvolupaven els discursos reproduccionistes en l'educació que negaven les possibilitats de transformació i canvi social com a potencial de l'educació. I, a això, cal afegir-hi la influència dels pressupòsits relativistes que neguen la validesa dels discursos ètics universals.

***El projecte educatiu implica, no només un discurs educatiu sinó també un discurs econòmic i social***

Aquest projecte educatiu de base territorial és un projecte integral i integrador que permet vertebrar tot el desenvolupament de la comunitat al voltant de l'EBA. Les noves societats informacionals tenen el risc d'augmentar les desigualtats. Ramon Flecha (1990) ja ha teoritzat sobre l'efecte desnivellador del sistema educatiu.

La diversitat és un dels aspectes del diàleg intercultural. D'aquesta forma no es generen noves desigualtats, sinó que, al contrari, en contextos poc desenvolupats, barris empobrits, guetos, es desenvolupen unes Comunitats d'Aprenentatge<sup>80</sup> capaces d'atreure persones, educadors educadores, pares i mares i alumnes d'altres barris molt més benestants.

I és ben cert que, en la nova societat de la informació, determinats tipus de sabers són un factor decisiu del desenvolupament. En aquest paradigma informacional, el més important és que aquest tipus de recurs humà és inesgotable. El repte consisteix a assegurar per a totes les persones un nivell suficient de coneixements i destreses que generi un desenvolupament que contribueixi a la millora de la qualitat de vida per a totes les persones i no només d'algunes.

Segons el professor Ramon Flecha (1989) hi ha dues opcions per fer front a aquest repte: una opció que aplica el darwinisme a la societat i l'opció que considera l'educació de persones adultes capaç de mobilitzar la riquesa latent en

---

<sup>80</sup> Per més informació es pot consultar:

Tesi doctoral *Comunidades de Aprendizaje*, de la Doctora Rosa Valls i Carol. Universitat de Barcelona:2000.

Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M.;Valls, R. 2002. *Comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.

la ment humana com a recurs inesgotable destinat a fonamentar la construcció de la societat de la informació.

Si no s'agafés l'opció transformadora, que pot invertir la tendència, la conseqüència seria l'agudització de la dualització social. Ja la primera Conferència Internacional d'Educació d'Adults de la UNESCO el 1949, va proposar com a tasca principal el suport als moviments que intentaven crear una cultura en la qual s'eliminés l'oposició entre les "masses" i les "elits". D'aquesta forma es reaccionava contra el nazisme i la segona guerra mundial, recentment viscuts.

L'educació bàsica desenvolupada a Espanya mitjançant la Logse estableix uns nous mínims per a la titulació bàsica obligatòria. Les previsions que el professor Flecha feia l'any 1990, eren que l'any 2.000 hi podria haver 5 milions més de persones a Espanya amb deficiències d'escolaritat obligatòria.

La consideració de les nocions d'alfabetització funcional, escolaritat obligatòria i educació bàsica ens porta a formular la **teoria de la desnivellació**. El creixement educatiu basat en la prolongació de l'escolaritat genera, en una societat desigual, un augment de les deficiències d'educació bàsica (Flecha1990).

Però **l'efecte desnivellador no és una barrera infranquejable**; així ho demostren les experiències educatives basades en un model social i transformador, en el que es parteix dels següents criteris:

- Es prioritzen els col·lectius amb major risc d'exclusió.
- Es parteix de les capacitats, no dels dèficits.
- Es dissenya un currículum de màxims i ni de mínims.

- Tota la comunitat educativa participa en el disseny de l'escola a través de la fase del somni<sup>81</sup>. Totes les persones participen en la prioritització de les necessitats i de les activitats que s'han dissenyat en la fase del somni.
- L'objectiu de la diversitat, propi de la reforma prevista per la Logse, i aprofundit en la *Ley de Calidad de la Educación* (2002), se substitueix pel de la igualtat de les diferències.

Això corrobora les anàlisis que fa M. Castells de la societat informacional segons les quals, la dualització no és la millor alternativa. A nivell d'interacció personal, la nova societat, Hage i Powers (1992) han proposat la hipòtesi que allò que caracteritza la nova societat és la il·limitada reconstrucció del *jo* per la gent en el procés d'interacció (Castells 1994). Aquesta idea constitueix una aportació que l'educació no solament ha de tenir en compte sinó que ha de potenciar; aquesta és una de les raons que ens porta a afirmar que el discurs educatiu és també un discurs econòmic. Segons la publicació *Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI* (1993), l'educació és un factor de desenvolupament i està molt relacionada amb els canvis i les demandes del mercat de treball. Per això cada cop més es relacionen les competències i les habilitats amb l'experiència de les persones al llarg de les seves vides.

Però no només per aquesta raó hi ha un vessant econòmic en el discurs educatiu. Segons com es potencia el desenvolupament econòmic així serà l'educació i viceversa: podem afirmar que hi ha un feed-back entre el desenvolupament cultural i el grau de formació de les poblacions i el seu grau de desenvolupament. Podem posar-ne dos exemples, tots dos extrets de les anàlisis que fa Manuel Castells (1998/1997) que cita com a un dels factors de creixement econòmic dels països del sud-est asiàtic el següent:

---

<sup>81</sup> En el procés de transformació d'un Centre Educatiu en una Comunitat d'Aprenentatge es produeix la fase del somni. Tots i totes: alumnes, familiars, professionals, debaten i somien el Centre que desitgen. En fases posteriors, s'establiran prioritats i s'aniran prenent les decisions.

*La disponibilidad de una mano de obra educada, capaz de reciclarse durante el proceso de modernización industrial, con una alta productividad y salario bajo según las pautas internacionales (Castells 1998c:299).*

I, encara més, segons el propi Castells, l'únic tret comú en el desenvolupament dels "quatre tigres asiàtics": Singapur, Taiwan, Hong-Kong i Corea del Sud, és l'adaptabilitat i la flexibilitat de les empreses i polítiques a la demanda del mercat mundial.

El segon exemple que podem trobar en l'obra esmentada de Castells és el del continent africà. Les característiques de l'empobriment que ha patit el continent africà a la dècada dels noranta es poden resumir en aquestes que documenta l'informe sobre desenvolupament humà de l'ONU de 1966: la pobresa humana, la crisi de l'agricultura, sobretot la de subsistència, el col·lapse institucional, la violència generalitzada i els moviments massius de població. Tots aquests factors s'han combinat per deteriorar de forma significativa les condicions de la majoria de la població africana en l'última dècada.

Per al desenvolupament econòmic dels països, l'educació i la formació de la població en l'ús de les noves tecnologies n'és una eina fonamental. La manca d'aquesta formació instrumental i formació bàsica i polivalent està completament interrelacionada amb l'economia, la societat i la política.

Una gran part de la població mundial es desenvolupa en un context de tragèdia humana en unes circumstàncies en què la gran majoria de la població viu en condicions de misèria i, en canvi, constitueixen la gran font de riquesa i privilegis per a les elits.

A banda d'altres consideracions, aquestes anàlisis se centren en el problema que representa per al continent africà la desconexió entre ell i l'economia global. Segons aquest raonament, la dependència i el subdesenvolupament tecnològic, en un període de canvi tecnològic accelerat en la resta del món, fa literalment

impossible que Àfrica competeixi en indústria o serveis avançats en l'àmbit internacional.

Aquestes consideracions ens han conduït a la necessitat de plantejar el discurs educatiu també com a discurs social. I és que a la nova societat informacional, economia, societat i cultura són tres esferes estretament relacionades: la societat del coneixement, és el resultat d'un conjunt d'interaccions. La gestació d'un nou model social per a la societat de la informació no ha fet més que començar. Sabem que volem invertir la tendència de dualització social que plana com una amenaça sobre les societats, però encara estem assentant les bases perquè es pugui substituir el darwinisme, propi de les societats industrials i de la dualització social que s'ha donat en la primera fase de la societat de la informació, per un model filosòfic que permeti interrelacionar les tres esferes: economia, societat i cultura, que el nou model de producció ja ha interconnectat. Segons exposà Paulo Freire en la seva ponència al Congrés "La importància estratègica de la formació de les persones adultes a la comunitat valenciana":

*Una comunidad se vuelve letrada, a medida que exige nuevas necesidades sociales, de naturaleza material y espiritual (Freire 1995:12).*

I, en la mateixa comunicació, Paulo Freire va relatar una experiència que ell va conèixer com a exemple de transformació, que ja inclou les noves tecnologies com a eina imprescindible. Explicà que un cineasta canadenc filmava a Tanzània la discussió entre una comunitat camperola i un agrònom sobre la producció la pròxima temporada agrícola. Tot seguit mostrava la pel·lícula a una altra comunitat a 100 km d'allí per tal de filmar el debat que aquella visió suscitava. Tornava després a la primera comunitat i els mostrava la reacció dels seus companys, als quals ni tan sols coneixien. D'aquesta manera disminuïa la distància entre comunitats, augmentava el coneixement del país, s'establien llaços necessaris entre elles i possibilitava un nivell més crític de comprensió de la realitat nacional. D'aquesta manera, aquell cineasta ensenyava a llegir críticament la societat a la població de Tanzània. Això li va comportar dificultats i problemes, sobretot a les zones més retrògrades del país, però és que la lectura crítica de la societat no és

pas una pràctica còmoda, ja que incomoda als sectors que basen el seu poder en la ignorància no només de les persones sinó també de les societats.

Des d'un model social i transformador d'EDA, es fomenta la igualtat d'oportunitats per totes les persones per igual, sense parar compte si són nouvingudes o autòctones. A més, per a les minories culturals, la consecució de nous drets que respectin les seves cultures també és una mobilització col·lectiva. Un moviment social en favor de la igualtat de les diferències, permet interaccionar entre les diverses cultures per lluitar per l'emancipació i el reconeixement dels drets de les minories culturals i ètniques. D'aquesta forma un moviment social produeix transformació de la gramàtica de la vida quotidiana.

Així ho explica una dona participant en l'associació, *Afpaca*, que és una associació educativa i cultural de persones adultes federada a FACEPA i que està ubicada al Casc Antic de Barcelona, un barri receptor de la nova immigració a Catalunya, a la Revista Papers:

*El treball que fem a Afpaca és perquè la gent del barri, els participants, els alumnes, puguin treure's el graduat i els que no saben escriure puguin aprendre a llegir i escriure. La gent del nostre barri és gent treballadora que necessiten formació bàsica per poder trobar un treball (AEPA 2000:14).*

#### **1.13.4 Un model social i transformador d'EDA participa de diversos moviments socials**

Ens referim a què un model social d'Educació Democràtica de Persones Adultes, és útil per treballar per l'emancipació de la dona, per crear nova consciència ecològica, per afavorir totes les lluites a favor de la pau i per practicar la solidaritat tant entre les pròpies persones participants com amb les persones que, en altres indrets del planeta, estan en situacions de major precarietat.

I fa encara alguna cosa més, que no sempre és inherent als moviments socials: crea consciència. L'acció va unida a la reflexió, permet a les persones ser

autoreflexives, fa possible que els participants construeixin una interpretació de la realitat col·lectiva i transformadora.

Aquesta acció transformadora fa palesa la necessitat de la funció dels moviments socials en la globalització de l'economia i de la producció, la tipologia dels moviments socials i una certa definició dels mateixos. Caldria que el sistema polític i les institucions estatals fossin capaços de processar les demanades dels moviments socials.

Castells considera que els moviments socials poden ser socialment conservadors i socialment revolucionaris, ambdues coses o cap d'elles. Això no obstant, Castells analitza que tots són signes significatius de nous conflictes socials i embrions de resistència social i, en alguns casos, de canvi social. Els moviments socials poden classificar-se en proactius i reactius (Castells 1998/1997), es destaquen com a més desenvolupats en la societat global els proactius: l'ecologisme i el feminisme. Els moviments socials han de comprendre's en els seus propis termes, és a dir són el que diuen ser (Touraine 1993). Aquest autor es basa en l'afirmació que les seves pràctiques i, sobretot les seves pràctiques discursives, en són la seva autodefinició.

Emmarcant la transformació social en un moment històric caracteritzat per la revolució tecnològica, ens adonem que el model social d'EDA ha produït nous significats socials. Aquests nous significats es caracteritzen perquè són fruit de la interacció de tots i totes els actors que intervenen en el projecte educatiu. La interacció social, quan esdevé comunicativa es basa en l'aportació intersubjectiva de totes les persones participants; mitjançant aquesta aportació, les persones no solament aporten els seus punts de vista sinó que construeixen nous significats, en un procés de cooperació col·lectiu. I tot això es fa a través del diàleg igualitari.

Vegem-ho amb un exemple extret de la realitat: l'associació *Ujaranza* és una associació federada a FACEPA que lluita en contra de l'exclusió i per la igualtat de la cultura gitana. Està molt vinculada a l'EDA i a la promoció de projectes

educatius transformadors. El seu president, defineix així a la Revista Papers la seva aportació a la tasca de transformació que desenvolupa a *Ujaranza*:

*Tot (es decideix) a través de les reunions, surten les idees... En les reunions es materialitzen, es marquen les línies de treball, es reparteixen les feines per grupets, funciona com una entitat ben organitzada (AEPA 2000:14).*

Gràcies a la transformació que produeix l'autogestió comunicativa, les persones gitanes poden mostrar la seva veritable identitat i, a més, poden treballar en base a la forma com entenen l'organització des de la seva pròpia cultura. Aquesta és una aportació molt valuosa a la forma d'organització que, des de la industrialització i, ara més que mai en la societat de la informació, es basa en l'excel·lència dels productes i en la competitivitat.

En el model social d'EDA, totes les persones participants es plantegen altes expectatives d'aprenentatge. Tothom somia un projecte educatiu que produeixi l'èxit per a tots i totes. Això suposa fer aprenentatges de tipus instrumental. La diferència està en què, quan aquests aprenentatges s'emmarquen en un aprenentatge dialògic, els currículums no són decidits de forma burocràtica sinó que han estat consensuats per totes les persones participants.

Per exemple, des del CREA s'han dissenyat uns materials per a l'educació artística que formen part d'un projecte Sòcrates que s'anomena *Mar: Mujer y arte moderno y contemporáneo en centros de educación de personas adultas*. Aquests materials didàctics s'han elaborat en col·laboració amb FACEPA. El disseny, els continguts, les activitats s'han dissenyant partint de les interpretacions de les persones participants en diferents associacions de FACEPA, com per exemple l'associació *Heura*, que és una associació de dones que lluita per la igualtat de gèneres, i l'associació *Cultura Viva*, que promou activitats d'alfabetització a un barri obrer de la veïna població de Barcelona, Sant Boi de Llobregat.



Aquesta és una mostra de com els currículums i els materials didàctics, s'elaboren a partir de les interpretacions i les aportacions de les persones participants. D'aquesta manera, al mateix temps que els aprenentatges responen realment a la cultura de les persones a qui van destinats, no suposen una imposició corporativista que responguin als interessos dels professionals.

L'aprenentatge és dialògic perquè, és a través del diàleg i de la comunicació com es va desenvolupant el treball al voltant del mòdul. Treball que portarà a les persones participants a tenir major informació i coneixement de l'art contemporani i la seva relació amb la dona. Descobriran nous valors al voltant de com la dona s'expressa a través de l'art i quins valors artístics promouen la igualtat.

Anna Lebrón, presidenta de FACEPA explica a la Revista Papers com el fet de participar en la gestió de la Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí, dóna sentit a la seva vida.

*Ni jo mateixa m'ho hauria cregut fa dos anys, aleshores jo participava com alumna de l'escola a l'associació Heura (...) Ara cada cop ho faig amb més seguretat. Al principi vaig haver de trencar algunes barreres com la meva timidesa (...) Cada vegada he anat adquirint més confiança en mi mateixa (AEPA 2000:16).*

Quan les persones participen autònomament en l'organització del seu projecte d'aprenentatge, la seva vida adquireix un nou sentit. Max Weber va diagnosticar la pèrdua de sentit per a les nostres societats, sobretot en el marc de la societat industrial. Amb la participació es produeix una creació de sentit que transforma les expectatives no solament de les persones sinó també dels col·lectius.

### **1.14 Conclusions**

L'Educació de Persones Adultes a l'estat espanyol ha esdevingut en aquests deu últims anys, un referent a nivell mundial; aquesta transformació ha estat fruit del treball de molta gent, tant a nivell local com a nivell global. Des que la UNESCO en la Conferència de París de 1985, definís l'EPA de l'estat espanyol integrada al

Grup I, més propi dels països aleshores anomenats tercermundistes, fins al segle XXI, en què Espanya i també Catalunya presenten experiències capdavanteres a nivell mundial, **s'ha anat consolidant un model social d'educació de persones adultes.**

Hi ha dues dates significatives en aquesta evolució: d'una banda el juliol de 1994 en què se celebrà a Barcelona el Congrés sobre *Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*. D'altra banda el juliol de l'any 2000, en què se celebraren les *Triornades* i es va definir l'Educació Democràtica de Persones Adultes. En aquesta segona ocasió es van recollir i definir a nivell teòric les experiències transformadores en educació de persones adultes que han vingut desenvolupant-se al llarg de més de dues dècades. Experiències que permeten definir, tant a nivell teòric com a la pràctica diària, el **model social d'EDA** que va proposar l'Associació d'Educació de Persones Adultes (AEPA 1998).

Aquest model de gestió permet desenvolupar el **Centre Global de Base Territorial**, que es caracteritza pel seu funcionament enfocat al desenvolupament de la comunitat mitjançant la participació de totes les persones implicades en el projecte comunitari. Al mateix temps es defineix un model de desenvolupament comunitari basat en la participació. El funcionament democràtic, propi de la gestió comunicativa desenvolupada en aquest model, fa que es creï una nova gramàtica de la vida quotidiana de les persones participants en l'esmentada experiència.

Per tal de poder consolidar i generalitzar aquestes experiències transformadores es feia molt necessari comptar amb un marc legal, com el que possibilita **la Llei de Formació d'Adults a Catalunya**, i amb una definició per part de les persones participants dels seus drets com és **la Declaració dels Drets de les Persones Participants** en Educació d'Adults, consensuada a través de la FACEPA l'any 1999.

A nivell global, amb l'arribada del segle XXI, no es fa més que corroborar les tendències previstes per la UNESCO que conformen l'Educació de Persones Adultes com un nou sector d'intervenció a nivell mundial.

En l'àmbit de la gestió comunicativa, que nosaltres analitzem des d'aquesta tesi, es fa necessària la investigació per tal de detectar les experiències d'èxit, que cal estendre per poder aconseguir **basar la gestió d'EDA en les pretensions de validesa, minimitzant així les pretensions de poder.**

Tant a l'àmbit de la macrogestió com en el de la gestió local dels Projectes d'EDA, podem dir que hem arribat a la mateixa conclusió: cal incorporar la societat civil i replantejar el paper de les instàncies governamentals en l'EDA a la gestió democràtica de l'educació de persones adultes. Una segona conclusió que està molt relacionada amb la que acabem d'exposar, és la importància de crear i incrementar les instàncies de coordinació a l'EDA, tant a nivell local com a nivell global.



## **ÉS POSSIBLE UNA GESTIÓ COMUNICATIVA BASADA EN LES PRETENSIONS DE VALIDESA**

En aquest capítol definim una gestió democràtica i comunicativa de l'educació de persones adultes, basada en pretensions de validesa, la qual abasta els tres àmbits: formació bàsica, que dóna accés a titulacions; la formació per al món del treball; i la formació per al lleure i la cultura. Una de les característiques inherents a aquesta gestió és la pràctica de la solidaritat com a coordinació de les accions. Solidaritat que s'emmarca la realitat quotidiana basada en el diàleg igualitari, per al qual, defensem la importància d'espais per al diàleg: espais per a la presa de decisions; espais per a la gestió i la participació; espais per a la formació, la reflexió i l'avaluació; i espais per a la solidaritat.

Això ens porta a proposar un model comunicatiu de presa de decisions on hi siguin incloses totes les veus. D'aquesta manera tothom pot prendre part en el procés de consensuar les diferents aportacions al diàleg.

Presentem com exemple, una experiència capdavantera al món que funciona des dels anys trenta a EEUU i que s'anomena *Highlander Research & Education Center* i que es troba a l'estat de Tennessee.

### **1.15 Els tres vessants de l'EDA**

En quant al coneixement, el fet que la persona adulta arribi a l'EDA amb un bagatge propi que li permet tenir ja una gran quantitat d'informació sobre les coses, fa que la seva educació s'adreci més als processos d'adquisició, verificació i actualització de la informació (continguts) que a la informació mateixa o la mera transmissió d'aquesta informació o coneixement. Un aspecte important de l'educació de persones adultes és la possibilitat d'obtenir titulació bàsica i /o de reincorporar-se al Sistema Educatiu.

En quant al món social, les persones adultes, a través de la participació en processos de formació instrumental i formació bàsica, desenvolupen valors com a

ciutadans i, quan ho fan de forma participativa, desenvolupen processos de ciutadania activa. Pel que fa a la persona, a través de l'EDA s'afavoreix la formació de la personalitat, interioritzant nous valors, com per exemple la pràctica de la solidaritat i afavorint l'autoconfiança i l'autoestima, factors bàsics per a l'autonomia i l'autorealització de la persona.

Sota aquests tres aspectes: coneixement, solidaritat i personalitat es contemplen un ventall de possibilitats culturals i educatives al llarg de tota la vida que, a Catalunya i a través de la *Llei de Formació d'Adults* es concreten en **tres àmbits de la Formació d'Adults**.

*La formació d'adults comprèn els àmbits fonamentals d'actuació següents:*

- a) **La formació instrumental i la formació bàsica (...)**. *Aquest àmbit ha de permetre l'accés de la persona adulta a tots els nivells d'ensenyament reglat fins a la universitat, i a altres modalitats noves que puguin sorgir en el futur.*
- b) **La formació per al món laboral**, *entesa com l'aprenentatge inicial per a poder incorporar-se al món del treball, i l'actualització, la reconversió i el perfeccionament de coneixements i habilitats (...) segons les exigències del desenvolupament social i del canvi constant del sistema productiu.*
- c) **La formació per al lleure i la cultura**, *(...) que cerca l'aprofitament amb finalitats formatives, del temps lliure i desocupació laboral, i l'aprofundiment en els valors cívics, amb una participació més plena en la vida social i en el coneixement de la realitat social i cultural de Catalunya dins un procés de recuperació nacional (Llei de Formació d'Adults 3/1991. Article 1).*

La **formació instrumental i formació bàsica** s'adreça fonamentalment al camp del coneixement i les habilitats necessàries per a la selecció i processament de la informació. Se'n distingeixen els **Nivells Inicials** on les persones aprenen a llegir i a escriure, o aprenen una segona llengua, en el cas de les persones immigrades i la **Formació Modular** a través de la qual es pot obtenir la titulació bàsica o **GES**

(Graduat en Ensenyament Secundari per a adults). Cal afegir aquí la preparació per a les **Proves d'Accés a la Universitat** per a majors de 25 anys.

La **formació per al món laboral**, capacita a les persones adultes per al món laboral. En són exemples d'aquesta oferta formativa la preparació per a les **Proves d'Accés al Grau Superior de la Formació Professional** i els tallers de **formació ocupacional**, fonamentalment en la seva oferta d'idiomes i informàtica, entre d'altres.

Dins la denominació, més aviat genèrica de **formació per al món del lleure i la cultura**, hi cap tota l'oferta de tallers, tertúlies literàries, música, expressió corporal, etc, s'inclou tota una tasca de **desenvolupament cultural i social**, que hem aprofundit al capítol tercer.

Cal remarcar que l'educació no és només formació instrumental i formació bàsica u obtenció de titulacions. També hi ha dos aspectes més del món de la vida (Habermas 1987/1981) de les persones adultes als que s'adreça l'educació:

a) Segons Habermas (1987/1981) **l'àmbit de la integració social** permet actuar segons uns valors i unes normes en la relació interpersonal. L'exercici dels drets i l'acompliment dels deures de tota persona com a ciutadana són dos dels aspectes d'aquest àmbit. L'educació i el desenvolupament sociocultural permeten, no solament donar unes eines per a fruit del món del lleure i la cultura, sinó també desenvolupar la pròpia cultura. Els actors esdevenen els creadors dels propis paràmetres culturals i són capaços de transmetre'ls amb els seus propis mitjans, tal com s'ha explicat al capítol tercer:

*Junto al poder administrativo y a los intereses privados, surge la solidaridad como una tercera fuente de integración social (Habermas 1999: 232).*

**La solidaritat esdevé el principal medi de coordinació de l'acció**, constituint una nova alternativa als mitjans de control, propis del sistema: el poder polític i el diner.

Des d'aquesta tesi, afirmem que tant el poder polític com el diner adquireixen una nova dimensió, quan des del món de la vida de les persones, les accions es coordinen en base a mecanismes de solidaritat. El poder polític esdevé molt més deliberatiu i es basa en la participació de les persones i no tant en les cotes de poder assolides numèricament a través de les urnes. Pel que fa al significat del diner, passa de ser el signe identificador d'unes relacions monetaritzades a la manifestació material del valor real de la solidaritat. Per exemple, quan les persones fan ús del diner per ajudar a persones que ho necessiten més, per exemple, mitjançant donacions econòmiques una ONG o a una campanya solidària, el diner pren també una dimensió solidària.

b) L'altre àmbit del món de la vida susceptible d'educació és el de **la socialització**, definida per J. Habermas (1987/1981) com la formació de la personalitat que comporta l'autonomia i l'autorealització de la persona. Pot considerar-se com una conseqüència dels dos aspectes anteriors però el món subjectiu, crec que té entitat educativa per si mateix. Segons Giddens és a través de l'agència humana que es creen les estructures al mateix temps que aquestes estructuren o ajuden a estructurar unes determinades pràctiques. Segons aquest sociòleg, el *self* és una combinació del *jo*, entès com allò que jo percebo de mi mateix i el mi, definit com el significat que tenen per a mi aquelles expectatives que jo interpreto que els altres tenen envers mi. Aquest *self* podria ser una definició de la personalitat, situada en la societat del nou mil·lenni, societat que segons M. Castells requerirà una constant redefinició dels rols personals. La personalitat es transforma quan l'educació de persones adultes fa possible la superació de factors habitualment tinguts com a insuperables: estudiar de gran, llegir llibres clàssics habitualment tinguts per difícils per la majoria de la gent, aprendre a llegir en la pròpia realitat, prenent consciència no tant de les pròpies limitacions com de les capacitats i possibilitats personals de cadascú. És en aquest àmbit on fa més incidència la participació social.

Quan els tres àmbits de l'Educació de Persones Adultes (*Llei de Formació d'Adults 3/1991*) es coordinen en una oferta integral i integrada a la comunitat, que **es vertebrava a través d'una oferta de formació instrumental i formació bàsica i**



**s'integra en un projecte de Desenvolupament Comunitari** (Flecha 1989), podem parlar de una **organització de l'EDA basada en la solidaritat com a mecanisme de coordinació de l'acció** (Habermas 1987/1981).

### **1.15.1 La participació social constitueix un important aprenentatge**

En el moment en què les persones es reuneixen per tal de coordinar les seves accions, fent possible la participació social no solament en la seva pròpia educació sinó també en la seva comunitat, assoleixen una nova identitat.

El procés d'identificació és el camí invers de l'alienació i constitueix una eina imprescindible per assolir la pròpia emancipació. Construint una realitat mitjançant l'aportació solidària de cadascú, es produeix una identificació. El sistema sovint monetaritza les relacions quotidianes de les persones, amb la consegüent pèrdua d'identitat. Molt sovint, degut a això, els sabers quotidians de cadascú que es relacionen amb la vida quotidiana, com les feines basades en habilitats manuals i/o pràctiques, per exemple fets com els de realitzar les tasques domèstiques, queden desautoritzades i deslegitimades per aquesta sistematització de les activitats quotidianes que només té l'objectiu de monetaritzar-les. Molt sovint, relacions habituals entre les persones, són substituïdes per un procés de suplantació de la quotidianitat popular per unes relacions monetaritzades. És l'exemple de les classes de ball quan suposen la substitució de l'espontaneïtat de la dansa per un mecànic i repetitiu un-dos-tres.

D'una manera semblant passa amb la pròpia imatge personal: el propi concepte d'estètica, el gust per vestir d'una manera determinada, la forma de pentinar-se o maquillar-se pot patir un procés similar de deslegitimació. Això té repercussions directes sobre la pròpia autoimatge, autoestima i autoconfiança, valors que fonamentarien la possibilitat o impossibilitat d'autonomia i d'autorealització de la persona.

És a través de la participació social que les persones aprenen a transformar els seus punts de vista. Amb aquest canvi de perspectives, les persones transformen

també les seves vides. Transformant les seves vides transformen també la seva societat; la solidaritat ja no és només un mecanisme que permet coordinar l'acció. En un pla local la solidaritat transcendeix els límits de l'entorn més immediat i més proper i s'universalitza. Per exemple quan es va donar la catàstrofe natural produïda per l'huracà Mitch que va arrasar els barris més populars de Centreamèrica, afectant grans zones de Nicaragua, Hondures, Guatemala i el Salvador, des del Centre de Persones Adultes *Jaume Tuset* de Ripollet i en col·laboració amb la seva associació, es va desenvolupar un mecanisme de solidaritat per tal de promoure ajuts materials i econòmics destinats a aquella zona. Quan a la primavera de 1999, els habitants de Kosovo van ser expulsats dels seus territoris pel règim polític de Milosevich a Sèrbia, es va crear un col·lectiu d'ajuda a Kosovo. En aquest col·lectiu hi va tenir una participació activa el Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí, així com les associacions de participants en educació de persones adultes, *Heura* i *Àgora* i la federació d'associacions d'EDA, FACEPA. Col·lectius susceptibles d'exclusió transformen el seu autoconcepte i deixen d'identificar-se com a cultures marginals quan poden gaudir d'un reconeixement intersubjectiu en condicions d'igualtat. Això dona lloc a una identitat positiva, oberta, que fa ús del dret al reconeixement en condicions d'igualtat però que a més se sent cridada a participar a través del diàleg en la construcció d'una convivència multicultural.

En canvi, en les reflexions sobre la solidaritat que fan les persones adultes participants a la Tertúlia Dialògica de Literatura Universal, apareixen interpretacions molt crítiques envers les entitats no governamentals que no garanteixen la tramesa efectiva i íntegra a les persones necessitades destinatàries dels ajuts i les donacions. Mitjançant aquestes reflexions les persones poden arribar a diferenciar entre les ONGs que sí ofereixen garanties i les que no, de cara a la tramesa efectiva de les donacions. Aquesta solidaritat internacional no va deslligada d'altres aprenentatges, ja que cal tenir informació per poder esdevenir receptius als problemes de les persones més enllà de les nostres fronteres per tal de poder prendre la decisió d'ajudar-les. I, a més, cal que les persones que han

decidit participar en aquestes accions de solidaritat es dotin d'una organització i d'un funcionament.

Un dels mecanismes de difusió de la informació és el "boca a boca", que consisteix a transmetre la informació de persona a persona, en harmonia amb els espais locals d'opinió. El gran avantatge que té aquest procediment és el fet de poder transmetre una informació no mediatitzada pels mitjans de comunicació de masses.

En el funcionament del "boca a boca" com a mitjà de transmissió de la informació es pot produir una interacció comunicativa i un diàleg. A través d'aquest diàleg entre parlants que actuen, no solament amb pretensions de validesa sinó que també interaccionen en base al valor de la solidaritat, es crea una situació que representa un aspecte concret, el qual permet connectar les vivències de cadascú en relació amb un tema definit: els efectes sobre la població d'una catàstrofe natural, d'un intent de genocidi o d'altres. A través d'aquest diàleg "boca a boca", es produeix una interpretació conjunta de la situació, és a dir s'estableix un consens que permetrà anar dilucidant els objectius del pla d'acció solidària que cadascú individual o col·lectivament decidirà establir.

La situació d'acció solidària és una situació de parla en la qual els actors adopten indistintament les funcions comunicatives de parlants, oients o presents. D'aquesta manera s'estableix un sistema de perspectiva de parlants que està barrejat amb un sistema de perspectives del món que correspon a les funcions de perspectiva dels participants de la primera i la segona persona, així com a la perspectiva de l'observador de la tercera persona, des de la que cal objectivar, al propi temps, la relació jo-tu com una relació intersubjectiva (Habermas 1987/1981).

Aquest món vital es posa de relleu en un diàleg intersubjectiu dintre d'una acció comunicativa entesa, com un procés circular en el que l'actor és dues coses a la vegada: és l'iniciador que domina situacions amb accions de les quals ell n'és responsable i, al mateix temps, és el producte de les tradicions en les que es troba

immers, de grups solidaris als quals pertany i de processos de socialització, en el si dels quals creix.

El fet de practicar una solidaritat de caire global els fa adonar dels grups als que, tradicionalment pertany i, al si dels quals practica i ha practicat l'ajuda mútua, la comprensió que permet compartir els problemes i l'empatia a través de la qual un actor es pot posar en la situació dels altres.

En la situació que estem analitzant de pràctica de solidaritat internacional, les persones s'adonen que les seves accions els relacionen amb els seus móns vitals, en els que hi ha tradicions solidàries, processos de socialització i grups en el si dels quals han pogut establir aquests processos. Per posar un exemple, ens referirem a la generació espanyola que va viure la guerra civil (1936-39); aquestes persones, potser molt petites en el moment dels bombardeigs i/o de l'exili, recorren als seus records, extrets dels seus móns vitals, per transmetre de paraula a les generacions posteriors tot l'horror del record d'una guerra. En les seves explicacions s'hi poden descobrir els processos d'ajuda mútua que van tenir lloc entre els grups socials als quals pertanyien, per tal de poder superar aquelles circumstàncies especialment difícils.

Quan les persones participen en processos solidaris i es doten d'una organització i un funcionament, estan creant i/o potenciant uns canals de comunicació alternatius als grans mitjans de comunicació de masses. Podem dir com a conclusió que així es va formant un estat d'opinió intersubjectiu que constitueix una alternativa a l'efecte mediàtic dels mitjans de comunicació de masses.

### ***Els grans mitjans de comunicació no escapen tampoc a aquesta tendència***

Segons analitzen M. Castells i J. Borja (1997) al seu llibre *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*, la societat actual creix en un doble vessant: a nivell mundial amb la interconnexió telemàtica i a nivell local amb l'aparició dels nodes d'informació i amb l'actual tendència mundial d'urbanització de les poblacions.

Molts dels canals de la televisió s'interconnecten ja via satèl·lit i tenen un abast mundial. A finals del segle XX hi hagut esdeveniments, que han estat seguits al llarg de varies hores per més de dos mil milions d'espectadors. Paral·lelament, van creixent mitjans de comunicació locals que creen un estat d'opinió relacionat amb qüestions veïnals, de millora dels serveis, de l'augment de la qualitat de vida als barris, etc. Per exemple, durant la transició democràtica a l'estat espanyol hi va haver una revista veïnal a Santa Coloma de Gramenet, anomenada *Grana* que va originar un estat d'opinió que afavorí el procés cap a la transició en uns barris suburbans qualificats de ciutat-dormitori i que estaven mancats de tots mena de serveis.

També en l'educació de persones adultes, els participants tenen opció de crear els seus propis mitjans informatius. Les associacions *Heura* i *Àgora* van crear una revista anomenada *Celobert* per a publicar-hi els escrits de l'escola i del barri, havent-se dotat així d'un espai d'opinió. Actualment, al Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí, amb la participació de les esmentades associacions, hi ha una nova revista en procés de construcció amb l'objectiu que les persones participants tinguin un canal d'opinió, expressió i informació.

Segons analitza Umberto Eco (1992/1990) la semiòtica estudia l'estructura abstracta dels sistemes de significació (llenguatge verbal, senyals de circulació, codis, etc...) i els processos en el curs dels quals els usuaris apliquen pràcticament les regles d'aquests sistemes amb les finalitats de comunicar, és a dir, de designar estats de móns possibles o de criticar o modificar l'estructura dels sistemes mateixos.

Segons el mateix U. Eco, estaríem temptats de dir que la semàntica es refereix principalment als sistemes de significació, mentre que la pragmàtica tracta dels processos de comunicació. De tota manera l'oposició significació/comunicació no correspon a l'oposició semàntica/pragmàtica sinó que més aviat caracteritza diversos tipus de fenòmens pragmàtics. És precisament per això, que el mateix autor diu que una teoria cognitiva del significat no pot evitar la dimensió pragmàtica.

Segons J.L. Austin (1971) al seu llibre *Cómo hacer cosas con palabras*, **els actes de parla** poden ser:

- a) **l'acte fonètic** que suposa l'emissió de certs sons o sorolls.
- b) **L'acte fàctic** pel qual l'emissió fonètica pertany a un vocabulari i una gramàtica.
- c) **L'acte rètic** quan l'esmentada emissió fonètica s'usa amb sentit i referència. Segons el mateix autor, en l'acte rètic el sentit i la referència (**anomenar** i **referir-se**), són en si **actes accessoris** realitzats al realitzar l'acte rètic.

Per això té tanta importància el fet de com estem usant el llenguatge. Així Austin es va adonar de què **portar a terme un acte en dir quelcom, és una cosa diferent de realitzar l'acte de dir quelcom**. Això el porta a formular el que ell anomena la doctrina de "les forces il·locucionàries". Per tant, l'ocasió en què una expressió s'emeta té gran importància i les paraules usades han de ser explicades, en alguna mesura, pel context dins del qual s'intenta usar-les o han estat usades en un intercanvi lingüístic. Per això dins del llenguatge ell distingeix entre **força i significat, entenent el significat com a sentit i referència**.

Per tal de situar el llenguatge en el seu ús, Austin ho fa amb un terme específic: *acte locucionari*. Entén per acte locucionari l'ús d'una oració en una ocasió particular, però sense tenir en compte encara la força de l'oració, atenent només al seu significat.

En canvi, quan Austin té en compte l'aspecte de la força de l'oració distingeix entre *actes il·locucionaris* i *actes perlocucionaris* en els diferents usos del llenguatge. **L'acte il·locucionari** es produeix com a desenvolupament de l'ús del llenguatge en una determinada ocasió, abastant els dos atributs de l'oració: **força i significat**. Habermas afegeix que aquests tipus d'actes de parla caracteritzen les pretensions de validesa dels participants en un diàleg amb pretensions d'entesa.

L'acte perlocucionari es produeix al dir quelcom amb el propòsit, intenció o disegni de produir unes conseqüències o efectes determinats sobre els sentiments, pensaments o accions de l'auditori. Habermas (1987/1981) defineix aquests tipus d'actes de parla com a característiques de les pretensions de poder dels participants en un diàleg.

En aquesta tesi s'ha anomenat aquest fenomen com *l'estratègia basada en la torre de Babel*<sup>82</sup>. En aquesta estratègia, als efectes perlocucionaris del llenguatge s'hi ha d'afegir unes estratègies que tenen un objectiu molt clar: desqualificar les opinions de les persones que, basant-se en la validesa dels actes de parla, aporten opinions vàlides al diàleg intersubjectiu que no resulten adients als interessos del poder que intenta basar l'acord en l'anomenat efecte torre de Babel.

Dins d'aquestes estratègies Babel de tipus emocional podem trobar-hi les basades en allò que P. Bourdieu denomina "habitus". En la investigació sobre participació que CREA (1994-97) va fer, les persones analfabetes, a través dels Relats Comunicatius de Vida Quotidiana i les Tertúlies o Grups de Discussió Comunicatius, manifesten com se senten menysvalorades per les altres persones per fet de ser-ho i descriuen com les seves opinions són menystingudes pel fet de no saber llegir ni escriure.

També Bernstein (1988-89/1971-73-75) va parlar d'un codi lingüístic considerat restringit i un altre considerat elaborat. És a dir que associava un estatus a un determinat tipus d'expressió. Aquestes dinàmiques que, poden ser criticades pel seu caire estructuralista, han estat i són presents a la societat, fan possible i reafirmen el concepte d'estatus. Són les que s'utilitzen de forma perlocucionària en l'ús del llenguatge per tal d'aconseguir la infravaloració de les opinions de les persones que cerquen un consens comunicativament assolit mitjançant el diàleg intersubjectiu.

---

<sup>82</sup> Veure capítol tercer d'aquesta tesi.

El poder mediàtic dels mitjans de comunicació ve donat per l'ús del llenguatge que s'hi fa: és un ús carregat d'efectes locucionaris. Quan la informació es transmet amb pretensions de validesa, mitjançant la força il·locucionària de les oracions, el medi constitueix només un mitjà que condueix la informació entre l'emissor i el receptor. Però freqüentment els mitjans de comunicació adreçats a les masses responen a unes pretensions de poder que fan ús dels actes perlocucionaris del llenguatge, és a dir que la força de les oracions busca causar uns determinats efectes en l'opinió pública.

Un altre element important és la interpretació que es dóna als diferents sentits que pot tenir una mateixa expressió. I és que, basant-nos en la teoria de l'acció comunicativa, podem afirmar que el sentit es construeix a través de la interacció intersubjectiva entre dos o més subjectes capaços de llenguatge i acció. El concepte sentit implica sempre interpretació de, al menys, un intèrpret. Però els mitjans de comunicació de masses tenen un auditori col·lectiu que sovint està considerat com un tot i moltes vegades constitueix l'objecte de la informació. En la teoria habermassiana de l'acció comunicativa, el diàleg no considera dos elements: l'objecte i el subjecte com a dues realitats diferenciades sinó que estan en constant interacció i s'han d'analitzar de forma conjunta sota la definició d'intersubjectivitat.

### **1.15.2 Superant l'efecte exclusor de les pretensions de poder en la presa de decisions**

Segons el que s'ha analitzat fins ara podem arribar a la conclusió que la transmissió de la informació és un dels elements claus per a una adequada presa de decisions. Al mateix temps que el model de gestió defineix un determinat mode de transmetre la informació, també que una manera determinada d'accedir a la informació ajuda a definir un model de presa de decisions.

Fonamentalment es poden definir dos tipus de canals per tal de difondre una informació: formals e informals. Els canals formals són explícits, estan reconeguts pública o socialment i, sovint estan institucionalitzats.



Per exemple la funció de delegat o delegada al Consell de Centre<sup>83</sup>, que recull les propostes de la base i les porta a l'òrgan de gestió i a la recíproca. Però podríem definir els canals informals com a part del que H. Giroux anomena el currículum ocult (1992) i que fa una funció latent i no necessàriament explícita.

En aquesta tesi, per tal de poder situar el paper i la importància de la informació l'hem definit així. Segons la qualitat de la informació que es transmet, podríem classificar-la en: informació transparent, opaca, encoberta i oculta. Es dona informació transparent quan es posa a l'abast de tothom, en igualtat de condicions, tota la informació, tot el coneixement de què es disposa i que es considera rellevant per a aquella decisió que s'ha de prendre. Això planteja dues coses importants: qui i com s'arriba a obtenir la informació i qui i com i amb quins criteris decideix allò que és rellevant. Qualifiquem d'informació opaca a aquella que, de forma similar a com ho fan els cossos amb la llum, no deixa passar tota la informació sinó només un reflex de la mateixa. En aquesta tramesa d'informació hi ha acció estratègica per part d'aquells que actuen amb pretensions de poder i no de validesa.

Si a més de planificar una acció per tal de donar opacitat a la informació, hi ha una acció intencionada per a encobrir una part o gairebé la totalitat d'informació, ens trobem amb una situació de manipulació encoberta de la realitat. Finalment si, de forma intencionada, s'oculta una part de la informació necessària per a una presa de decisions correcta, per a la totalitat o una gran part de les persones implicades en aquest procés, haurem de parlar d'ocultació de la informació. Una acció d'aquest tipus dificultaria la possibilitat de coordinar l'acció als agents que participen en la gestió, per la qual cosa generaria un funcionament poc democràtic, malgrat la disponibilitat de la majoria de persones participants en el procés de gestió.

---

<sup>83</sup> Ens referim al Consell del Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí, del qual en parlarem al capítol sisè.

Una altra conseqüència no menys greu i il·legal d'aquesta ocultació de la informació, és que, com a conseqüència, produeix una situació que afavoreix l'accés a informació privilegiada per part de les persones que han practicat l'ocultació d'informació i el seu risc de fer-ne un ús fraudulent.

Aquesta ocultació de la informació permet, no només la manipulació informativa sinó també l'hàbil maneig de la desinformació, per tal de desorientar les persones quan aquestes participen amb pretensions de validesa, fomentant amb aquesta estratègia les distorsions en la comunicació derivades de les pretensions de poder.

Segons les persones a qui es transmet la informació la podem classificar en: informació vertical i jeràrquica, horitzontal i solidària. En una transmissió d'informació de tipus vertical rep més i millor informació qui està més amunt de l'escala jeràrquica. De molt diferent manera, en una transmissió de la informació de tipus horitzontal, s'estableix una estructura de xarxa de forma que totes les malles poden rebre la informació per un igual. Un exemple pot ser "la cadena" que consisteix en què cadascun dels membres s'encarrega de transmetre la informació al seu company. Aquests tipus d'informació, quan està tenyida d'efectes perlocucionaris i d'accions estratègiques que encobreixen pretensions de poder, pot tenir efectes molt exclusors per a les persones adultes que volen participar en la gestió de forma igualitària i democràtica. Però l'exemple més il·lustratiu d'una tramesa d'informació horitzontal el constitueixen les xarxes interconnectades telemàticament per exemple, a través d'Internet. Malgrat això, segons la intenció de l'emissor de la informació, pot ser que no sigui totalment democràtica, que aquesta transmissió encara que horitzontal, sigui fruit d'una acció estratègica amb pretensions de poder.

### **1.15.3 És possible una informació comunicativa amb pretensions de validesa**

Quan les persones participen en la transmissió i difusió de la informació en condicions d'igualtat és quan es pot fer realitat una informació comunicativa. Un exemple n'és l'ús d'Internet, quan els usuaris que accedeixen a la transmissió d'informació a través de la xarxa telemàtica, ho fan en condicions d'igualtat. Però el problema és que no tothom té accés a la xarxa en igualtat de condicions. Per això cal potenciar una igualtat d'oportunitats que, des de l'EDA s'adreça a prioritzar els sectors més marginats en l'accés a la xarxa. Tal i com afirma Gorz (1983) la societat actual tendeix cap a la dualització social. Això produeix major risc d'exclusió per a totes aquelles persones de la societat que no tenen accés a la xarxa. Democratitzar les relacions en la gestió de l'EDA és fer accessibles els mitjans tecnològics a les persones participants.

Però també en l'ús dels mitjans de comunicació tradicionals hi poden haver alternatives. Moltes de les escoles d'adults que es van crear ara ja fa vint-i-sis anys, han anat publicant una revista on es reflectien les opinions, vivències i informacions de les pròpies persones adultes.

A continuació analitzarem un exemple de com es pot donar, a la pràctica, una informació comunicativa. L'experiència ha resultat allisonadora en el sentit que ha demostrat com les pròpies persones participants són capaces de fer arribar una informació amb intencions comunicatives. Per tal de demostrar aquest fet anirem analitzant l'acció comunicativa en els seus diferents elements.

Una persona participant en un centre d'educació de persones adultes, amb un funcionament i una organització basada en el model escolar, però que conservava una revista des de les èpoques més participatives del centre, es va adonar de qui era Paulo Freire quan, amb motiu de la seva mort el mes de maig de l'any 1997, una educadora del centre li va demanar que expliqués la biografia de Paulo Freire a la revista. A rel d'aquest fet, aquest participant va buscar informació sobre un personatge que no coneixia i va quedar molt fascinat. Tres anys més tard, va

apuntar-se a un seminari sobre Paulo Freire organitzat per FACEPA (1999) de tot un mes de durada per aprofundir en la seva coneixença.

La comissió Paulo Freire de FACEPA, a proposta d'una participant que havia viscut varis anys a Cuba i que en feia quatre era vídua d'un actiu i entregat militant polític abans, durant i després de la transició democràtica a Catalunya, va elaborar un tríptic sobre la vida i l'obra de Paulo Freire adreçat a les altres persones participants en EDA i d'altres moviments socials que encara no el coneixien. Segurament degut a la seva experiència de treball polític de base al costat del seu marit, aquesta dona havia percebut la necessitat de fer una difusió d'informació sobre Paulo Freire amb l'objectiu de donar-lo a conèixer.

Havia adquirit unes habilitats comunicatives que la feien capaç de percebre una necessitat informativa de la gent, saber plantejar uns objectius respecte a la mateixa, definir el sector a qui s'adreçava i definir la millor forma d'arribar-hi mitjançant la informació escrita.

Quant a la força del discurs que calia per tal de fer un article d'opinió, van ser la resta de persones del grup, sobretot les que feia més anys que participaven de l'educació dialògica, les que van saber plantejar-lo i redactar-lo. Les persones participants en la comissió Paulo Freire eren, en la seva majoria persones que s'havien tret el graduat a l'escola d'adults. Van decidir adreçar-se a gent com elles que s'estan traient el graduat, però van tenir cura d'utilitzar un llenguatge molt senzill perquè també l'entenguessin les persones que estan aprenent a llegir i a escriure en aquest moment. En aquest sentit, van posar-se com a objectiu elaborar una petita publicació que permetés a aquest col·lectiu apropar-se a Paulo Freire. Van pensar que això serviria per crear un clima de cara a un futur Congrés sobre Paulo Freire adreçat a les persones participants en EDA i realitzat per elles mateixes. Per tal de desenvolupar el seu objectiu de difusió de la vida i l'obra de Paulo Freire van considerar que s'havia d'explicar la seva vida, però també que s'havien de posar dades sobre la seva bibliografia. També van veure necessari expressar el significat que l'educació freiriana té per a elles, mitjançant un escrit d'opinió. Van donar una especial rellevància a un dels seus darrers llibres *A la*

*sombra de este árbol* (1997), reproduint alguns dels seus pensaments continguts en el llibre. Van partir de les seves pròpies vivències i quan no van tenir prou informació, la van buscar a llocs on la podien tenir. Van recórrer a uns materials que es van recollir en ocasió del Congrés *Nuevas Perspectivas críticas en Educación* que s'havia celebrat a Barcelona l'any 1994 i que va comptar amb l'assistència de Paulo i Nita Freire.

Una educadora que participava també a la Comissió Paulo Freire va recórrer a aquests materials del Congrés que havien estat elaborats per CREA a rel de la comissió tècnica de relació amb els mitjans de comunicació per l'esmentat Congrés. Les persones adultes van seleccionar les idees més rellevants sobre la vida i l'obra de Paulo Freire per tal de posar-les a la seva biografia. També van fer un escrit d'opinió que va constituir com un petit editorial en el que les persones adultes van expressar com elles havien viscut no solament la relació amb la vida de Paulo Freire, sinó també el fet d'haver viscut l'experiència d'una educació freiriana al Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí.

Finalment van pensar en el disseny del tríptic. Van analitzar diversos fulls informatius de difusió presents al barri, sobretot els que estaven publicats per ONGs i dedicats a informacions de solidaritat. Van decidir que el format havia de ser més gros, tamany DinA-4. També van decidir que el tipus de lletra no fos feixuc ni massa petit i es van decantar per fer una combinació de tipus de lletra grossa i que tingués trets semblants a la lletra d'impremta o a la lletra manuscrita. També es va considerar que el color blanc del paper facilitaria la lectura dels textos.

El disseny d'aquest tríptic es va complementar amb imatges. A gust dels propis participants es van seleccionar fotografies de Paulo Freire per il·lustrar la biografia, portades dels seus llibres per acompanyar la bibliografia comentada de les seves obres més directament relacionades amb l'alfabetització o amb la Pedagogia de l'alliberament. Tota aquesta tasca que va portar uns tres mesos de dedicació de la Comissió, va estar portada a terme per persones que no havien estudiat disseny, ni periodisme, ni arts gràfiques, però que sabien molt bé a qui adreçaven el seu

missatge, quin missatge volien transmetre i com arribaria millor a l'auditori al que es volien adreçar.

Els resultats han superat totes les previsions. El tríptic ha interessat a totes les persones per un igual. No ha passat desapercebut tampoc a persones amb molta formació acadèmica que, potser, encara no havien descobert la vida i l'obra de Paulo Freire. El tríptic va crear un efecte motivador: les persones, en llegir-lo volien saber més coses de Freire.

Un altre fet que demostra com les persones adultes són capaces de produir els seus propis elements culturals, va ser una petita publicació que es va fer a la tertúlia literària amb motiu del desè aniversari de l'escola de persones adultes La Verneda-Sant Martí, finançada i editada per l'ajuntament de Barcelona al districte de Sant Martí. La intenció de les persones autores del llibre era donar a conèixer a d'altres persones la seva afició a la lectura de llibres clàssics de la literatura universal. No en va, van decidir posar-li el títol: *Invitació a la lectura* (1988) títol amb el què volien expressar el seu contingut. Aquest llibre, constituïa una invitació a llegir determinades obres literàries, habitualment tingudes per molt difícils. Les autores comentaven per tal de donar-les a conèixer a les demás persones, desmitificant aquell prejudici que titlla aquestes obres de massa difícils, no ja per a aquells que aprenen a llegir de grans, sinó també per a la població en general.

Aquesta va ser una forma de trencar les barreres que crea l'elitisme cultural, segons el qual només són vàlids els paràmetres que estableix la cultura dominant. Igualment com en el cas del tríptic sobre Paulo Freire, el llibre *Invitació a la lectura* dels grups de Tertúlia Literària Dialògica de La Verneda, es va exhaurir i va ser molt llegit per públic acadèmic i no acadèmic.

#### **1.15.4 La informació solidària basada en la participació**

*El ambiente y el espacio en que tiene lugar el acto informativo adquieren mucha importancia, pues un espacio agradable y un clima relajado pueden favorecer el diálogo cordial entre el informador y la persona que acude a un*

*centro o punto informativo (Guía europea para la difusión de la información*  
CREA 1998:23)

Com a conclusió del què hem dit anteriorment, defensem com a més adequada **la informació solidària**, la qual té com a objectiu arribar a una entesa basada en la participació de tots els agents implicats que pretenen posar-se d'acord amb pretensions de validesa. Aquesta informació solidària permet prendre les decisions mitjançant un consens racionalment acordat i no normativament adscrit<sup>84</sup>.

La intersubjectivitat constitueix aquí una forma de legalitat que no només no la posa en qüestió sinó que hi fa noves aportacions. Així es demostra que les interaccions comunicatives que es produeixen en un procés de presa de decisions, no sempre poden regir-se per les normes establertes sinó que és el propi desenvolupament de les accions que va generant-les. D'aquesta manera, la informació solidària dóna lloc a unes interaccions creatives que, superant l'efecte exclusor de la burocratització de la gestió, produeix una motivació vers la participació oberta i genera sentit per a les persones participants.

Una de les principals característiques d'aquest tipus d'informació és que s'adreça a tothom i, sobretot amb l'objectiu d'optimitzar la coordinació de l'acció basada en la solidaritat. La coordinació de l'acció la situa J. Habermas en la seva TAC en l'àmbit de la integració social, en el món social. Aquesta integració social es basa en la moral, d'una banda i en el dret per una altra. Habermas també situa en aquest àmbit del món de la vida l'ètica, definida en relació al món dels valors. És gràcies al llenguatge que les persones són capaces de fer una integració social pròpia de la modernitat. Però aquest llenguatge, per a desenvolupar-se requereix gaudir d'unes condicions legals, per exemple la llibertat d'expressió que la Constitució garanteix als ciutadans i ciutadanes dels països democràtics.

---

<sup>84</sup> Habermas (1987a:105) *la racionalización del mundo de la vida puede caracterizarse ante todo en la dimensión de "acuerdo normativamente adscrito" vs. "entendimiento alcanzado comunicativamente.*

No obstant això, J.Habermas (1987/1981) defineix el sistema per a diferenciar del món de la vida totes aquelles relacions humanes que estan coordinades mitjançant el poder polític i el diner com a mitjans de control.

Nosaltres, quan parlem de solidaritat com a mitjà de coordinació de l'acció, situem aquesta acció en l'àmbit del món de la vida, i més concretament en l'esfera de les relacions socials.

És en aquest context on es pot produir la informació solidària, que no es produeix en funció d'ella mateixa sinó d'una part del procés de coordinació de l'acció que supera el control del sistema i se situa en el paradigma de l'agència humana (Giddens 1990). Per això diem que aquest tipus de transmissió de la informació no solament propiciarà una millor forma de prendre les decisions, sinó que, al mateix temps permetrà anar configurant millors alternatives a les existents. I és que, l'accés a la informació és només un moment de la interacció que es produeix entre l'emissor i el receptor. A continuació té lloc la interpretació de la informació, que no es pot deslligar ni del context on es produeix la transmissió ni de les persones que hi participen i del com ho fan. En tercer lloc, la possessió de la nova informació i la seva interpretació dóna més elements per a establir un diàleg intersubjectiu. El resultat de tot això, configura al mateix temps, una nova interacció comunicativa. Quan tot aquest procés que acabo de descriure està orientat a l'entesa, es quan podem, des d'aquesta tesi, definir la d'informació solidària:

*El boca a boca es el mecanismo de comunicación que propicia un mayor acercamiento a los circuitos formativos de las personas normalmente excluidas de ellos (Guía europea para la difusión de la información CREA 1998:13).*

### **1.16 Un model d'acció que anomenarem model comunicatiu de presa de decisions**

Podem preguntar-nos quan i com es produeix un model comunicatiu de presa de decisions i com es relaciona amb la filosofia de la intersubjectivitat. El títol III de la LOCE, que és el que fa referència a l'Educació de Persones Adultes, permet



emmarcar-la en un tipus d'organització i gestió democràtiques. Però com que és un tema que queda obert a la interpretació que se'n faci, cal veure quina és la interpretació comunicativa, basada en la filosofia de *La teoria de la acció comunicativa* (Habermas 1987/1981).

Partim de la hipòtesi que hi ha una relació directa entre el grau de participació i la qualitat de la mateixa, i la interpretació que en fan els subjectes de la seva participació en l'EDA. El model organitzatiu comporta la formació d'un concepte i autoconcepte, a partir de la definició que les persones adultes fan de la pròpia realitat.

Dins d'un model comunicatiu, **l'entesa constitueix el procés de presa de decisions** i el **consens** es configura com **a marc intersubjectiu per arribar a acords**. L'entesa és un procés dinàmic que fa possible arribar a acords a través del diàleg, on totes les persones hi participen en igualtat de condicions. Aquest és un procés dinàmic, en el si del qual d'adquireixen nous aprenentatges basats en la solidaritat dels subjectes. Aquesta solidaritat, que fa possible la coordinació de les accions, crea les condicions per al model de gestió comunicativa de l'EDA que analitzem en aquesta tesi.

Anomenarem **distorsions en la interacció** a aquelles **interferències entre l'acció estratègica i l'acció comunicativa** i analitzarem les pretensions de validesa en contraposició amb les pretensions de poder.

En la presa de decisions contemplem quatre elements clau: les persones, les tasques, les responsabilitats i els espais de diàleg. A més relacionem aquests quatre elements amb el tipus d'oferta i l'estructura organitzativa o organigrama comunicatiu.

Tal com explica Giddens (1990) són les persones les que creen les estructures, mitjançant allò que ell anomena *l'agència humana*, al mateix temps que són les estructures les que generen les pràctiques socials. Quan les persones participants en l'EDA expressen la demanda d'un projecte educatiu en relació amb l'entorn i

vinculat a la seva pròpia realitat estan basant les seves interpretacions en les teories que defensen el projecte d'educació de persones adultes que tingui l'EBA com a eix vertebrador d'un projecte de desenvolupament comunitari.

Però quan, les accions organitzades dins l'EDA responen a una acció estratègica amb pretensions de poder, les seves repercussions en la presa de decisions i en el procés d'entesa de l'acció comunicativa són molt greus, de forma que si la filosofia del projecte i les persones que el porten a terme responen a l'acció estratègica, no es pot desenvolupar un model social d'EDA. En aquest cas les persones no són tingudes en compte com a tals. Només se les considera en funció del nivell d'estudis que assoleixen i les expectatives acadèmiques que s'han proposat. Fora dels aspectes acadèmics, la persona no és tinguda en compte, ni a l'hora de concretar la proposta curricular del centre, ni en l'avaluació dels aprenentatges ni es pren en consideració el saber de fons compartit que procedeix de l'experiència que tota persona adulta aporta a la seva pròpia educació.

En la història del Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí es va donar un cas on es veu clarament aquesta estratègia que pretenia frenar el model social d'EDA.

Les coses van anar així: Des dels seus orígens (1978), el Centre havia ofert uns horaris, fruit del consens i tenint en compte les necessitats de les persones del barri. Segons l'article *La Verneda-Sant Martí a school where people dare to dream* (Sánchez Aroca 1999), unes persones professionals, que representaven la majoria del personal treballant a temps complet, van ignorar totalment als participants i persones voluntàries i col·laboradores al projecte educatiu, l'estiu de l'any 1994, van confeccionar uns horaris sense sotmetre'ls a debat ni donar-los a conèixer en els espais de diàleg. Aquests horaris ampliaven les hores de classe per als nivells acadèmics més elevats i en horaris de matí, reduint els horaris nocturns. D'aquesta manera els nous horaris responien als interessos corporatius dels professionals però no a les veritables necessitats dels pares i mares i persones treballadores participants a l'escola.

Va ser gràcies a les pretensions de validesa que es van poder fer front i generar una iniciativa que s'oposés a la iniciativa corporativista i burocràtica que acabem d'esmentar. Es van unir professors, participants, col·laboradors i entitats per transformar aquesta proposta escolaritzant en una proposta consensuada que s'ha mantingut i es manté al Centre de Persones Adultes la Verneda-Sant Martí. Va ser la Coordinadora d'Entitats del barri (VERN) qui va convocar el Consell de Centre extraordinari on es va prendre la decisió de continuar sent fidels als procediments democràtics (Sánchez Aroca 1999).

Per tant, van triomfar les pretensions de validesa per sobre de les de poder. Aquells professors van ser traslladats per l'administració, a d'altres centres en els quals el model escolar permetia la confecció d'horaris en consonància amb els seus interessos.

Analitzant aquest fet, ens adonem que les pretensions de poder tenen efectes exclusors, perquè en aquest cas redueixen l'educació de persones adultes a un model escolar. En un model escolar d'educació de persones adultes la persona perd la motivació vers la participació, sobretot per manca de canals de participació, fins i tot, veu la seva autoestima tan minvada que rendeix acadèmicament molt per sota de les seves pròpies capacitats.

Des d'aquesta tesi, plantejem que l'autopercepció i l'autoconcepte de les persones participants en l'educació de persones adultes experimenta una transformació quan les persones actuen amb pretensions de validesa. De la mateixa manera que el model escolar d'educació de persones adultes es defineix millor en un marc del benestar de tipus assistencial<sup>85</sup> i la seva concepció és compensatòria, és a dir, es contempla l'educació de persones adultes com a aquella formació de la qual es manca degut a què no s'ha pogut completar

---

<sup>85</sup> Definim l'estat del benestar com assistencial quan no té en compte les veus de les persones a qui pretén arribar.

l'escolaritat obligatòria; el projecte transformador d'EDA s'ha de basar en un model social, propi d'una societat del benestar solidària<sup>86</sup>.

Una educació de persones adultes emmarcada dins d'un model solidari de benestar es concep com a formació al llarg de tota la vida, com a factor superador de les desigualtats com a desenvolupament de les capacitats culturals, intel·lectuals i creatives de la gent.

### **1.16.1 Elements d'una gestió comunicativa**

Ara passarem a analitzar els diferents elements que intervenen en una gestió comunicativa i ens basarem en la TAC<sup>87</sup> de Habermas. La hipòtesi planteja que la gestió és el procés i el resultat de la coordinació de les accions de totes les persones implicades en el mateix projecte. Seguint la teoria de Habermas, els mecanismes de coordinació de l'acció en una gestió comunicativa no es basen tant en el control que exerceixen el poder polític i el diner com en la solidaritat.

Segons Habermas:

*Los actos de habla funcionan como mecanismos de coordinación de otras acciones (1987a:378).*

I més endavant llegim:

*Sólo los actos de habla a los que el hablante vincula una pretensión de validez susceptible de crítica, tienen por así decirlo, su propia fuerza, esto es, merced a la base de validez de una comunicación lingüística tendente de por sí al entendimiento, la capacidad de mover al oyente a la aceptación*

---

<sup>86</sup> Definim societat del benestar solidària, quan basa el benestar col·lectiu en projectes de desenvolupament comunitari, protagonitzats per les mateixes persones participants, en els que totes hi tenen veu i vot.

<sup>87</sup> TAC són les sigles de Teoría de l'acció comunicativa Habermas, J. 1987. *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid:Taurus (p. o. el 1981).

*de la oferta que un acto de habla entraña, pudiendo con ello resultar eficaces como mecanismo de coordinación de las acciones* (Habermas 1987a:390).

És ben cert que no es pot gestionar un projecte ignorant el poder polític i els elements econòmics però, només quan **el factor més important és la solidaritat** es pot considerar que estem gestionant un **projecte comunicatiu, crític i transformador**.

Mitjançant la gestió que compta amb la participació de les persones a través del diàleg es pot arribar a crear un nou sentit per a elements del sistema com el propi poder polític i es pot arribar a definir l'economia i el diner no tant com un mitjà de control de l'acció sinó com un factor més de la solidaritat.

Un exemple el podem veure en l'acció desenvolupada per FACEPA per presentar la *Declaració dels Drets de les Persones Participants en Educació de Persones Adultes* a tots els partits polítics de Catalunya amb representació parlamentària amb la intenció que fos presentada al Parlament de Catalunya i fos aprovada com a **proposició no de llei**. En el moment d'escriure aquestes lletres encara no s'ha aconseguit del tot l'objectiu perquè encara no ha entrat a la Cambra de Diputats, això no obstant, sí que s'ha aconseguit que totes les formacions polítiques la coneguin, i hi estiguin d'acord, i les persones adultes hagin tingut l'oportunitat de presentar-la.

També Paulo Freire tingué en tota la seva tasca teòrica i pràctica una orientació transformadora. L'autèntica educació és la que permet ampliar el ventall d'oportunitats no només per a aquelles persones que ja les posseeixen sinó també per a tots aquells col·lectius i persones amb risc d'exclusió social i de marginació. Però per arribar a la coordinació de les accions que possibilita la gestió que defensem, cal desenvolupar un procés d'entesa.

Podem preguntar-nos, **quins són els elements principals del procés d'entesa?**

Definim a continuació els principals elements que participen en el procés d'entesa, basant totes les definicions en la TAC de Habermas (1987/1981):

La **interpretació** entesa com la negociació de definicions de la situació, susceptibles de consens en què el llenguatge hi té un paper preeminent.

**El diàleg intersubjectiu** com a mitjà per a la coordinació de les accions adreçades a l'entesa.

**La interacció**, la qual es produeix al menys entre dos subjectes capaços de llenguatge i acció que, ja sigui a través de mitjans verbals o no verbals, estableixen una relació interpersonal. Perquè aquesta **interacció** sigui **comunicativa** cal que **el seu fi sigui el d'entendre's sobre una situació d'acció per tal de poder així coordinar de comú acord els seus plans d'acció**, i amb això les seves accions.

**Les interaccions** que tenim amb les demás persones i són les que donen significat a les nostres accions. **Les pretensions de validesa** són les que han de presidir els processos cooperatius d'entesa. Segons l'esfera del món de la vida on es produeixen poden ser: de **veritat**, de **rectitud** i de **veracitat**.

**El consens** l'entendem com l'acord assolit comunicativament i basat en el reconeixement intersubjectiu de les pretensions de validesa.

**El disens** es produeix quan, tot i donant-se les pretensions de validesa i el diàleg intersubjectiu, les diferents interpretacions i reflexions sobre la realitat dels participants en el diàleg, creen una situació on el consens no esdevé possible.

Per arribar a aquesta definició d'interpretació, ens haurem de basar a més en Habermas (1987/1981), en G.H. Mead (1990) i en H. Garfinkel (1967). Garfinkel, en les seves investigacions etnometodològiques es va interessar per la dependència de l'acció quotidiana, respecte del context en què es produïa. Segons ell mateix, en les comunicacions quotidianes, una **manifestació mai té**

**significat per ella mateixa, sinó que rep part del seu contingut semàntic del context, la comprensió del qual, el parlant suposa en l'oient.**

Superant el constructivisme de Schütz (1977/1973), l'aportació habermassiana aclareix que els significats que donem a les nostres accions depenen del conjunt d'interaccions que tenim amb les demás persones, això no obstant, cal no confondre el **consens vàlid**, a favor del qual, els participants, si calgués, podríem adduir raons i el **consens exempt de validesa**, és a dir, produït de facto. Aquest **fals consens** pot estar **basat en la por a les sancions, la suggestió retòrica, el càlcul, la desesperació o la resignació**. El marc de referència dels processos d'entesa als que ens estem referint, ve definit així en la TAC:

*Un mundo de la vida constituye el horizonte de procesos de entendimiento con que los implicados llegan a un acuerdo o discuten sobre algo perteneciente al mundo objetivo, al mundo social que comparten, o al mundo subjetivo de cada uno (Habermas 1987a:179).*

La idea de convertir a la gent-objecte a través de la seva conscienciació des d'un subjecte transformador que podria ser un educador o educadora que actua com a subjecte, és un esquema propi de la modernitat tradicional. Aquesta idea s'ha substituït actualment, en la racionalitat comunicativa, per la idea que tots els participants en l'educació són subjectes de la seva pròpia educació.

En aquest paradigma comunicatiu, el nou concepte que supera la dualitat objecte/subjecte és el d'intersubjectivitat. La definició d'intersubjectivitat ha vingut a omplir el buit que havia deixat el relativisme propi de les filosofies postmodernes, que intentaven superar la modernitat tradicional per una via que no tenia com a principal referent la transformació social ni la superació de les desigualtats.

En canvi, el nou paradigma comunicatiu permet basar l'entesa en processos fonamentats en la **teoria de l'argumentació**. Segons Habermas (1999/1996), l'acceptabilitat d'una emissió es recolza en raons connectades amb determinades propietats del propi procés d'argumentació. Les propietats més importants són:

- **Ningú** que pugui fer una aportació rellevant **pot ser exclòs de la participació**. A totes les persones participants se'ls donen les mateixes oportunitats de participació, perquè puguin dir el que opinen. La comunicació ha d'estar lliure de coaccions, tant internes com externes. D'aquesta manera les preses de posició només seran motivades per la força dels millors arguments.
- Per tal que això sigui possible s'han de donar aquestes condicions: **el caràcter públic de l'argumentació i el tracte comunicatiu igualitari als participants**, ja que d'aquesta forma poden estar en joc només aquelles raons que tinguin en compte per igual els interessos i les orientacions de valor de tots els interessats.
- Per contra, **si els participants no diuen el que opinen i/o la comunicació està sotmesa a coaccions**, ja siguin internes o externes, **només l'engany i la coacció faran** inclinar la balança vers **l'aprovació d'una norma dubtosa i qüestionada**.

La noció d'intersubjectivitat s'amplia amb el concepte de diàleg igualitari i el d'igualtat de les diferències (Flecha 1997) que fonamenten la nostra definició d'interacció comunicativa<sup>88</sup>. El concepte de diàleg igualitari que permet una gestió comunicativa es concreta al Projecte d'EDA de La Verneda-Sant Martí<sup>89</sup>, i en què es creen les condicions perquè totes les persones hi participin en igualtat de condicions.

Entenem que aquest procés pot estar mediatitzat per allò que anomenarem **distorsions en la interacció**. Aquestes distorsions es donen quan algun dels participants en la interacció actua en vista a la realització dels seus propis propòsits, tant en el cas que ho fa basant-se en la pròpia interpretació de la situació o quan ho fa tenint en compte també l'expectativa d'almenys un altre

---

<sup>88</sup> Veure segon capítol d'aquesta tesi.

<sup>88</sup> Del qual en parlarem al capítol sisè d'aquesta tesi.



agent que també actua en vista a la realització dels seus propis propòsits. En aquest cas l'actor escull i calcula mitjans i fins des del punt de vista de maximització d'utilitat o d'expectatives d'utilitat.

També es produïrien distorsions en la interacció en el cas que un o més actors governessin les seves interaccions regulant l'accés recíproc a la pròpia subjectivitat, la qual és sempre exclusiva de cadascú. En aquest cas l'actor o actors no busquen l'entesa sinó suscitar en els altres una determinada imatge, una determinada impressió de si mateixos.

També es pot produir una distorsió en la interacció quan els actors es regeixen per normes que no han estat racionalment motivades sinó normativament adscrites. Dit d'una altra manera, quan les normes no han estat consensuades sinó que vénen imposades d'una forma externa i aliena a les pròpies pretensions de validesa dels actors que participen en la interacció.

#### **1.16.2 Pretensions de veritat, de rectitud, de veracitat**

Les premisses en què es fonamenta aquest model comunicatiu, estan basades en les teories transformadores i crítiques les quals, consideren l'educació com un factor superador de les desigualtats (Aubert, Duque, Fisas, Valls:2004).

Les pretensions de validesa són definides per J. Habermas en la seva obra *Teoría de la acción comunicativa* (1987/1981) com un element del diàleg intersubjectiu. Els actors, quan participen en un procés d'entesa utilitzen l'acció comunicativa, ho han de fer amb pretensions de validesa. Les pretensions de validesa es poden relacionar amb els tres àmbits del món de la vida: l'objectiu, el social i el subjectiu. Quan es refereixen a l'àmbit cultural les pretensions s'anomenen de veritat; quan se situen en l'àmbit de la integració social les pretensions s'anomenen de rectitud i quan fan referència a la socialització de la persona s'anomenen de veracitat. Dins les pretensions de rectitud podem fer dues referències: la rectitud normativa que té a veure amb les normes i la rectitud moral que té a veure amb els valors. Al seu llibre *Conciencia moral y acción comunicativa*, J. Habermas (1994/1983), les classifica segons s'especifica al quadre nº 11.

**Quadre nº 11 : Esquema de les diferents pretensions de validesa segons Habermas (1994/1983).**

PRETENSIONS DE VALIDESA	Móns
De veritat	Món objectiu
De rectitud normativa De rectitud moral	Món social conjunt
De veracitat	Món subjectiu considerat com la totalitat de les vivències a les que cadascú hi té un accés privilegiat.

***Quan les pretensions de poder s'interfereixen en les pretensions de veritat***

Pel que fa a les distorsions que es poden produir en la interacció comunicativa degudes a pretensions de poder que substitueixen les pretensions de veritat, són les que prioritzen més l'estatus o l'autoritat de la persona que les formula que no pas la qualitat dels millors arguments. Sovint pot passar que un subjecte formuli una teoria obsoleta u errònia però, degut a la seva categoria d'expert o estudiós del tema, aconsegueixi d'imposar-la per sobre d'altres teories més actuals i més encertades però que han estat formulades per persones en condicions d'igualtat, per exemple, persones sense formació acadèmica.

Cal afegir aquí que la ciència no és neutra i que, segons quines formulacions es facin poden encobrir interessos de poder. Un exemple el podem trobar en el discurs ecològic, i més concretament sobre el canvi climàtic. Hi ha opinions de científics que defensen que el canvi climàtic està causat per l'acció humana sobre el medi i que, per tant, cal posar-se d'acord a nivell global, prenent un conjunt de mesures per tal de controlar-lo.

En canvi hi ha d'altres científics que estimen que el canvi climàtic deu els seus efectes principalment a causes i catàstrofes de tipus natural, cíclic, etc. i que, l'acció humana no és un factor rellevant. Per això defensen la llibertat de cada país per tal d'establir les relacions amb el medi ambient que cregui més convenientes. El segon cas, quan no respon a anàlisis científiques vàlides, afavoreix determinats interessos, no exempts de pretensions de poder.

### ***Pretensions de poder vers pretensions de rectitud en el discurs ètico-moral***

Possiblement es pot afirmar que, des del punt de vista de la consciència moral, les pretensions de rectitud són les més importants a l'hora de construir una interacció comunicativa.

Segons la definició de J. Habermas (1987/1981) les interaccions comunicatives són aquelles en què els participants coordinen els seus plans d'acció; el consens que s'aconsegueix en cada cas es mesura pel reconeixement intersubjectiu de les pretensions de validesa.

Això pressuposa, en primer lloc tenir **uns plans d'acció, susceptibles de diàleg intersubjectiu**, basats en **pretensions de validesa** i **no en pretensions de poder**. En segon lloc **estar predisposats a coordinar els esmentats plans d'acció**, consensuant i acceptant les mateixes regles de joc per a tots i totes. Aquestes regles regeixen abans, durant i després de prendre les decisions que permeten coordinar els diferents plans d'acció de cadascuna de les persones participants en la interacció comunicativa.

En tercer lloc, cal la igualtat d'oportunitats per a tots i totes i per cada una de les persones participants en la interacció comunicativa, com una condició "sine qua non" per portar a la pràctica el reconeixement intersubjectiu de les pretensions de validesa.

Pel que fa a les distorsions en l'acció comunicativa a les que s'ha fet referència es produeixen quan, algun o part dels membres participants en la interacció ho fan amb pretensions de poder, actuant dintre de l'acció comunicativa amb una acció de tipus estratègic, com a conseqüència, les pretensions de rectitud resten distorsionades a causa de l'acció estratègica, regulada per normes, i/o dramàtica de determinats participants en la interacció.

En aquest supòsit poden produir-se dues situacions:

Situació a) : Els participants en l'acció comunicativa que actuen amb pretensions de rectitud no s'adonen de l'acció estratègica i/o dramàtica de la resta de membres participants en la interacció.

Situació b): Totes les persones participants en l'acció comunicativa, o bé una part d'elles s'adonen de la distorsió produïda al si de la interacció comunicativa com a conseqüència de l'acció motivada per pretensions de poder. En un i altre cas cal preguntar-se com s'ha d'actuar.

Està clar que el cas a) és el més senzill degut a què hi ha dos codis que conviuen l'un amb l'altre dins el mateix diàleg intersubjectiu. El resultat pràctic és que es desenvolupen dos diàlegs paral·lels, un d'ells inconscient per a una part del grup. No hi ha una autèntica coordinació de l'acció. Hi ha la possibilitat de preguntar-nos si hi ha hagut autèntica acció comunicativa.

En aquests casos pot arribar-se a un **fals consens**. El consens al que s'ha arribat, per al sector del grup que ha interactuat amb pretensions de rectitud serà un autèntic consens, però per al sector que ha interactuat amb pretensions de poder serà el resultat de la seva acció estratègica adreçada a fins.

Al cas b) la situació més difícil es planteja a la persona o persones que s'han adonat realment de l'acció estratègica que s'està desenvolupant al si de l'acció comunicativa, distorsionant-la.

El cas més significatiu és aquell en què l'objectiu de l'acció estratègica és el de distorsionar la pròpia acció comunicativa amb l'objecte d'invalidar-la. En aquests casos no és possible arribar a un consens, però tampoc podem parlar de disens, ja que aquest només es dona en situacions presidides per les pretensions de validesa.

***Les distorsions basades en ocultes pretensions de poder emmascarades en les pretensions de veracitat***

Pel que fa a les distorsions de la veracitat en un diàleg intersubjectiu, es produeix quan hi ha una ocultació de les veritables raons i la seva substitució per altres que no són veraces. D'aquesta forma, els participants en l'acció comunicativa que realment actuen amb pretensions de veracitat participen en una presa de decisions enganyosa, pel que fa als veritables interessos i motius que han motivat, de forma pretesament intersubjectiva, la presa de decisió. En canvi, per part de les persones que hi participen amb pretensions de poder ocultes, es desenvolupa una acció dramàtica (no exempta d'estratègia) que esdevé una interacció en la que el subjecte no manifesta clarament les seves intencions, sinó que actua donant a conèixer només aquella part de si mateix que vol manifestar. Amb la seva actuació busca causar un determinat efecte en els seus interlocutors i donar una determinada imatge, amagant aquella part de la seva subjectivitat que no vol donar a conèixer.

És evident que amb una acció d'aquest tipus no es pot arribar a una entesa real i les decisions que resultaran d'aquesta distorsió de la comunicació no respondran a la totalitat de les expectatives, interessos i necessitats de totes les persones participants en la interacció.

Segons J. Habermas (1987/1981), **únicament la pretensió d'assolir la validesa general concedeix la dignitat de l'autoritat moral a un interès, una manifestació volitiva o una norma.** Tal i com es desprèn del que s'ha exposat fins ara, quan ens referim a les pretensions de validesa, definim un conjunt que inclou: les pretensions de veritat, de rectitud i de veracitat. En la TAC Habermas distingeix dos tipus de racionalitat: **racionalitat instrumental** i **racionalitat comunicativa.**

a) **En la racionalitat instrumental,** les interaccions estan orientades a l'èxit, per tant el llenguatge fa ús d'efectes perlocucionaris (les sancions o les estratègies consistents a convèncer o amonestar). El diner i el poder són els principals mitjans de control de les interaccions. La coordinació de les accions pot respondre a efectes com els de la incitació o la intimidació, però no responen a la solidaritat. En l'àmbit de l'opinió pública hi ha deformacions burocràtiques de les estructures de la comunicació. S'exclouen determinats temes i assumptes de la discussió pública, degut a què s'estableixen filtres estructurals en l'accés a l'esfera de l'opinió pública-política. En aquest tipus de racionalitat, **el món de la vida queda degradat a la categoria d'entorn del sistema que es caracteritza per la tecnificació del món de la vida.**

El tipus de cooperació que s'estableix, si l'analitzéssim seguint els criteris transculturals de la investigació de M.Cole i S. Scribner (1977/1974), podríem afirmar, que **la col·laboració no constitueix una fi específica que s'hagi de buscar pel seu valor específic.**

Segons aquesta mateixa línia transcultural, **el tipus de socialització es fonamenta en la disciplina basada en l'autoritat jeràrquica.** Es produeix l'anul·lació de la iniciativa individual. Prolifereixen els poders fàctics (grups de poder, interessos latents...) i es crea major dependència de l'àrea i menor articulació en la socialització dels individus.

b) En canvi, **en la racionalitat comunicativa**, les interaccions estan orientades a l'entesa, el llenguatge com a medi de coordinar les accions fa ús dels actes il·locucionaris, que serveixen per establir relacions interpersonals per entendre's sobre quelcom. Les persones es vinculen a l'acció a través de la confiança motivada per un acord fonamentat en arguments. Les formes generalitzades de la comunicació que fan possible la coordinació de l'acció són, per exemple la influència i el compromís valoratiu. Les tasques compartides permeten actuar solidàriament i fomenten el desenvolupament personal d'habilitats i destreses. Per tant, hem d'assenyalar que **no es poden deslligar les interaccions del context que per a elles representen en el món de la vida**. Segons Habermas:

*Este mundo de la vida intersubjetivamente compartido constituye el trasfondo de la acción comunicativa* (Habermas 1987a:119).

Segons els estudis transculturals de M. Cole i S. Scribner (1977/1974), per a mantenir el mínim de conflictes i assegurar el bé col·lectiu, **les societats desenvolupen formes d'organització basades en la cooperació**. Això produeix **un tipus de socialització que eleva a la categoria de valors generalitzats la solidaritat (adhesió) i la integritat moral**. Aquest tipus de socialització permet encoratjar la iniciativa individual, i a través d'ella, subratllar la independència i la confiança en un mateix.

Pel que fa al món de la vida, en el que J. Habermas (1987b: 204) hi distingeix tres components estructurals: el de *la reproducció cultural*, el de *la integració social* i el de *la socialització*, en els què es poden distingir les pretensions de poder o les pretensions de validesa.

A) En l'àmbit de la cultura, les **pretensions de poder** buscarien **imposar un criteri**. Vegem com ho exemplifica aquesta persona participant:

*En la societat en si no és fàcil entendre's perquè cada u té el seu pensament cada u té la seva manera de ser i encara que posis un lletreret la societat passa de moltes coses* (Josefina-Tertúlia Comissió d'Activitats).

Mentre que les **pretensions de validesa** fonamentarien **el consens dintre d'un procés d'entesa**.

*El jueves 14 se harían dos reuniones para las personas que les vaya mejor a la mañana o a las que les vaya mejor por la tarde, así cubrimos todos los horarios, mañana, tarde y noche. Y así podamos ente todos organizar la escuela de verano (Observació Comunicativa: Consell de Centre).*

B) En l'àmbit de **la integració social**, quan actuen les pretensions de poder, **una decisió s'imposa sobre les demés**.

*te ves como con más miedo... no tienes aquella libertad de poder llevar la contraria no?... (Carmina-Relat de Vida Quotidiana).*

Molt al contrari, les **pretensions de validesa** s'orienten a **la solidaritat com a forma de coordinació de l'acció**. El **consens és comunicativament assolit**.

*Os acordáis que aquella tarde paramos las clases y soñamos cual era el barrio que queríamos? VERN ha recogido no sólo el sueño de la escuela sino el sueño de muchas otras entidades que forman parte del barrio y lo van a presentar, un primer resultado para ver lo que nos parece el jueves a las 7 y media. Es muy importante que todos vayamos (Observació Comunicativa: Consell de Centre).*

C) En l'àmbit de **la socialització**, quan **les pretensions de poder** influeixen en la formació de la personalitat es crea **dependència**, a través de la jerarquia quan va de dalt a baix, o de la **submissió** quan va de baix a dalt.

*O si la mujer viene a la escuela, termina la clase y va corriendo para casa, mas hay mucha gente así (Carmina-Relat de Vida Quotidiana).*

En canvi, les **pretensions de validesa** permeten fomentar **l'autonomia i l'autorealització** de la persona.

*Pues que hablamos de las jornadas deliberativas y estuvimos un día hablando y muy bien estuvimos un día todos juntos y acordaron muchas*



*cosas. Las fotos están allí en la entrada de lo que hicimos aquel día*  
(Observació Comunicativa: Consell de Centre).

### **1.16.3 Elements clau en el model comunicatiu de presa de decisions**

De tot el que hem exposat anteriorment podem establir que hi ha **una diferència essencial entre el procés de presa de decisions, a partir de la racionalitat instrumental** i el que es dóna al si **de la racionalitat comunicativa**.

Quan el que més importa són els càrrecs organitzats per categories jerarquitzades i escenificats en rols concrets, podem parlar d'un model de gestió burocràtica, propi de la racionalitat instrumental. Cada càrrec es justifica per l'assignació d'unes determinades funcions, que com més s'especifiquen, major fragmentació representen.

Quan l'accent es posa en les responsabilitats que s'associen a determinades tasques compartides, podem apuntar la possibilitat de trobar-nos en presència d'un model de gestió emmarcat en el paradigma de la racionalitat comunicativa.

En aquesta tesi s'estudia com el model de gestió propi de la racionalitat comunicativa permet una educació de persones adultes transformadora, en la línia de les teories de Paulo Freire que concebia la pedagogia com una pràctica alliberadora.

Altrament el model de gestió emmarcat en la racionalitat instrumental afavoreix, les funcions reproduccionistes de l'educació. En aquest model, les funcions són més importants que les persones, d'aquí que educadors i educadores abans que sentir-se'n, es consideren a si mateixos com a tècnics i experts:

*Reduce la toma de decisiones a un problema técnico cuya solución precisa de la información y de las estrategias instrumentales que sólo los técnicos expertos pueden aportar, con lo que no tiene sentido el debate político en la toma de decisiones* (England 1989:90).

També els rols són més importants que les tasques a realitzar, tant és així que hi ha tasques que resten sense desenvolupar-se per molt necessàries i fins i tot imprescindibles que siguin, si no han estat assignades a un rol concret. En aquest model la manipulació pot arribar a ser una forma legítima d'assignació de tasques. Segons les teories reproduccionistes, l'educació reproduïx les desigualtats, fent que es perpetuïn els rols establerts a la societat i les jerarquies. A partir d'aquest model reproduccionista és freqüent que una dona assumeixi tasques de gestió de menys responsabilitat que un home, o que no assumeixi tasques organitzatives i de gestió.

Per tant, en la manipulació no es tenen en compte ni els interessos, motivacions i capacitats de les persones sinó que només compten les decisions de les persones que ostenten el poder, un poder que s'estructura jeràrquicament. Situacions de manipulació les podem trobar en situacions pretensament democràtiques, en les què es dona una situació de manipulació, produint-se una acció soterrada, amb aparença participativa, que assigni les tasques de forma vertical, amb una representació que dona imatge de participació. En aquest cas podem parlar de l'efecte del currículum ocult que planteja H. Giroux (1992) en les seves teories.

Un altre exemple, molt paradoxal el trobem en el cas que les responsabilitats s'assumeixin molt més com a competències que no pas com a compromisos. En aquests casos, les persones a qui s'ha conferit la responsabilitat d'una tasca, exerceixen una mena de monopoli sobre aquella, quan en un principi era concebuda com un compromís, convertint-la així en una acció de tipus estratègic per aconseguir determinats fins.

Molt al contrari, en el paradigma comunicatiu, s'estableixen relacions molt més horitzontals educador/educand, de tal forma que l'educand pot ser educador de si mateix i l'educador pot aprendre de l'educand, convertint-se així mateix ell en educand. Aquesta és la definició freiriana de la feina educativa i de les persones que la desenvolupen. En el **paradigma comunicatiu, les tasques es conceben com a elements integrants d'aquest procés de comunicació i com a interaccions entre les persones.** Segons la definició freiriana l'educació

constitueix un procés de recerca cooperativa del significat. En aquesta definició troben tres elements clau que defineixen els diferents tipus de tasques que constitueixen el procés educatiu: la recerca, la cooperació i el significat.

Per tant, un element fonamental en el model comunicatiu de gestió és l'assumpció de responsabilitats. El factor que fa possible aquesta assumpció és el compromís. Aquesta responsabilitat, entesa com a compromís amb el model transformador de la gestió de l'EDA, es concreta en tres elements bàsics del procés educatiu: **la presa de consciència, la reflexió i l'acció.**

### ***Les persones, subjectes de les pròpies interaccions***

Paulo Freire defineix la persona com un ésser en relació. D'aquesta relació, la comunicació n'és l'element fonamental; aquesta comunicació no està entesa, a la teoria freiriana, com un procés aïllat, individualista i solitari, sinó com a procés col·lectiu, comunitari, solidari.

La comunicació té uns elements fonamentals que són el diàleg i la paraula. La paraula no només està lligada a la pronunciació. Hi ha, d'una banda, una relació entre paraula i pensament, i d'altra banda entre paraula i reflexió. Però Paulo Freire no concep la reflexió com un fet aïllat sinó en estreta relació amb l'acció.

En les teories funcionalistes com la de Talcott Parsons, l'acció no s'entén com un procés comunicatiu i com a part de la interacció social, sinó que **Parsons situa en dos plans diferents els conceptes d'acció i ordre.** Pensa en dues dimensions en la que **les unitats d'acció** poden agregar-se i **articular-se en sistemes d'acció:** la connexió d'accions de diversos actors, de la dimensió dels quals en resulten **sistemes socials** que poden anar des **de les interaccions simples** fins les **societats globals**, i la **connexió de diverses accions del mateix actor**, de la dimensió del qual **sorgeixen sistemes de personalitat**, que a la vegada poden unir-se **per a formar col·lectius del grau de complexitat que sigui.**

Segons Parsons, els valors culturals marquen uns patrons als quals s'ajusten les normes de la societat: són aquestes normes les que determinen les personalitats

dels individus (Flecha, Gómez, Puigvert 2001:31). Per exemple, els valors de la comoditat i el confort, conformen una força motivacional a través del qual les persones s'inclinen a seure al sofà i a deixar-se anar "en mans" del comandament a distància del televisor, en lloc de trobar-se amb els veïns o amics i xerrar una estona.

Al final del llibre *The structure of social action* (Parsons 1949), queda clar que la distància conceptual entre l'acció i sistema de la personalitat és major que l'existent entre acció i sistema d'interacció (Habermas 1987/1981). Tampoc les filosofies de la postmodernitat, que preconitzen la dissolució del subjecte, el relativisme, i la deconstrucció del text, poden fonamentar autèntiques solucions alternatives a la gestió pròpia de la racionalitat instrumental. Precisament perquè neguen la capacitat del subjecte per assolir l'objectivitat i relativitzen tota la realitat, **fan impossible la recerca cooperativa de significat**. Sota la definició foucaultiana de la genealogia del poder, no es considera possible una alternativa al poder establert legitimada a través de l'acció d'un subjecte que actuï amb pretensions de validesa. La dissolució del subjecte no és més que una derivació de la filosofia del subjecte que no fa més que reafirmar-la però que en descafeïna els seus trets definitoris més substancials. Parlar de subjecte ens porta a les nocions de l'ésser i l'existir. El concepte d'ésser, *Dasein* de Heidegger (Heidegger 1962), volent ser un lligam entre radicalisme i nazisme, fonamenta en el concepte de poder la definició d'ésser.

Giddens (1990) teoritza sobre la capacitat transformadora dels actors: mitjançant **la consciència pràctica** (que també anomena **discursiva**), els actors poden conèixer les condicions de llurs accions i poden verbalitzar-les. Filòsofs de l'escola de Frankfurt també han anat desenvolupant un concepte de persona molt més comunicatiu. Només la definició d'intersubjectivitat (Habermas 1987/1981), és capaç d'omplir el buit de poder que deixaria el relativisme, el qual, intencionadament o no, permetria imposar la llei del més fort, justament tot el contrari del que el relativisme ha volgut teoritzar.

En la nostra tesi, la participació i la transformació són dues cares d'una mateixa moneda. D'una banda, amb la seva participació en l'EDA a través del model comunicatiu de gestió, les persones tradicionalment no participants, transformen les seves vides. D'altra banda, participant, transformen la seva visió de la vida, i amb ella, la seva concepció del món, la qual cosa els permetrà obrir nous camins en un entorn tradicionalment tancat, obrint així les fronteres a la participació i a la transformació d'aquest mateix entorn.

***Les tasques com a elements integrants del procés de comunicació creen interaccions entre les persones***

En una organització burocràtica les tasques són assignades, mentre que en una organització comunicativa, les tasques són assumides per mitjà del consens. De la mateixa manera, en una organització vertical la definició de quines són les tasques que s'han de fer és una decisió des del poder establert, en una organització comunicativa les decisions provenen dels acords entre totes les persones participants.

Això suposa que, en el primer cas, la decisió sobre les tasques que cal fer, la tipologia de les mateixes i la seqüenciació i la localització de les mateixes es deriven dels interessos dominants. En canvi, en el segon cas és la pròpia gent implicada la que va definint quines són les necessitats i interessos que determinaran les feines que caldrà fer. També el tipus de feines que s'han de definir, com es temporalitzaran i quins espais aniran definint.

En una organització comunicativa, són les persones i no les funcions les que determinen com seran els òrgans de gestió, els quals es concreten en l'organigrama de funcionament. Des d'aquesta tesi, definim dos tipus d'organigrama: l' **organigrama burocràtic** i l' **organigrama comunicatiu**.

Un organigrama burocràtic, és un organigrama vertical on els càrrecs són jeràrquics, i on unes tasques es consideren de categoria superior a les altres,

considerades de menor categoria; aquests càrrecs es defineixen en base a les funcions.

En un organigrama comunicatiu, les relacions no són de dalt a baix sinó horitzontals, la qual cosa afavoreix molt més la col·laboració que no pas el control. No hi ha tasques superiors a les altres: en un organigrama comunicatiu (veure quadre nº 14), no es parla de càrrecs sinó de responsabilitats i no es parla de funcions, sinó de tasques.

Finalment cal remarcar que en una organització jeràrquica hi ha persones que s'etiqueten com a imprescindibles i, en canvi, d'altres es consideren totalment prescindibles. Molt al contrari, en una organització comunicativa, les persones són totes necessàries en l'organigrama, però cap d'elles es considera irremplaçable en una tasca concreta. Totes es poden ajudar i totes es consideren capacitades per a resoldre totes les situacions problemàtiques que es puguin presentar.

L'experiència es pot considerar com a l'element que diferencia les capacitats d'uns i altres. Ens referim a l'experiència que no és una exclusiva de ningú ni dóna drets adquirits que més s'assemblen als interessos creats que no pas als interessos col·lectius. Aquesta experiència es pot transmetre i adquirir mitjançant la comunicació, sobretot en una acció participativa i compartida en un mateix projecte.

En una educació que defineix Paulo Freire com una recerca cooperativa de significat, les tasques de recerca es fan de forma cooperativa. Això suposa que totes les persones són investigadores en el seu propi procés d'aprenentatge. L'organització és més comunicativa en la mesura que té major significat per les persones i viceversa. En aquesta concepció de l'educació de persones adultes, la recerca va constituint una nova forma d'organització i en la mesura que l'organització es va configurant comunicativament, és capaç de donar una millor resposta a les necessitats de les persones adultes.

### ***La responsabilitat com a conseqüència d'un posicionament ideològic i compromès***

En un procés de gestió, la responsabilitat moltes vegades es confon amb la representació o la representativitat. Això respon a l'acció dramàtica en la que, segons J.Habermas, l'actor suscita en el seu públic una determinada imatge: en aquest cas, la responsabilitat s'interpreta molt més en termes d'imatge que no pas de compromís. En aquest tipus d'acció, els implicats governen les seves interaccions, regulant l'accés recíproc a la pròpia subjectivitat, la qual és sempre exclusiva de cadascú. Per exemple, una persona pretesament democràtica, que vol donar una determinada imatge no deixarà entreveure les pretensions de poder, i participarà en diàleg encobrint les seves veritables intencions.

En un paradigma emmarcat en l'acció comunicativa, el compromís és un element indescindible de la responsabilitat. Segons Paulo Freire, l'educació mai no és neutra, ja que el coneixement no és mai neutral, sinó que està subjecte a processos històrics i socials. Per tot això tampoc la pràctica educativa pot ser neutral; molt al contrari es concep la tasca educativa com un compromís.

En una organització comunicativa, els actors no amaguen la seva subjectivitat ni projecten una imatge, autoescenificant les pròpies vivències amb vistes a l'efecte que causaran en els espectadors. En aquest model de gestió cada persona interpreta el seu nivell de compromís en funció de la transformació de les seves pròpies barreres en possibilitats. Per això la responsabilitat tampoc té connotacions individualistes, unipersonals i unidireccionals, en el sentit que qui té una responsabilitat jeràrquicament més alta pot demanar responsabilitats als seus subordinats inferiors. **La responsabilitat és el compromís en la transformació de la realitat** que es fa a través del procés que Paulo Freire (1992:49) definí com a *praxi*: reflexió i acció dels homes i les dones sobre el món per transformar-lo.

És des d'aquesta òptica que no es pot dissociar la teoria de la pràctica, ja que no podem concebre l'una sense l'altra. És per això que apuntem que no hi pot haver una barrera entre les responsabilitats més teòriques o intel·lectuals i les més

pràctiques. Això no vol dir que no hi pugui haver una especialització de tasques que produeixi unes determinades responsabilitats però, en la praxi que defensa Paulo Freire, reflexió i acció, teoria i pràctiques apareixen amalgamades en la realitat. Per tant, la presa de decisions és una responsabilitat compartida en el model que analitzem, a diferència de la fragmentació de responsabilitats que es produeix en un model burocràtic.

Si només es posés l'èmfasi en les tasques teòriques es podria caure en un pur verbalisme: l'exemple el trobem en el cas dels teòrics que analitzen la realitat social, allunyats dels moviments socials transformadors. En canvi, si es posés l'accent en les de caire pràctic es podria caure en un activisme, seria el cas, per exemple, de les persones que s'oposen de forma pràctica a fenòmens actuals com el de la globalització (a través de manifestacions i altres accions), sense saber-ne ben bé les raons. Per això, en el model comunicatiu, les responsabilitats s'assumeixen de forma consensuada, en aquest cas el llenguatge com a mitjà d'entesa juga un paper prominent i les pretensions dels participants en el diàleg han de ser de validesa i no de poder. Només amb una assumpció de les responsabilitats d'aquest tipus es pot fer front a la desmotivació de les persones participants vers el seu propi projecte educatiu, al mateix temps que es va configurant un nou organigrama d'orientació comunicativa, fruit de l'aportació de totes les persones implicades.

Aquesta gestió comunicativa, quan es concreta en un projecte d'EDA, constitueix un projecte de desenvolupament comunitari en què les persones aprenen a conviure, a més d'augmentar el nivell de formació instrumental i formació bàsica, i aprenen a donar resposta als problemes de la seva comunitat. Per tal de fer això possible, és molt important que hi hagi unes persones pertanyents als sectors tradicionalment considerats elits intel·lectuals que vulguin adoptar un compromís amb les classes populars en la seva autoorganització per transformar la seva pròpia comunitat.



### 1.17 Espais que fan possible el diàleg igualitari

El quart element que analitzem com a característic d'un model de gestió comunicativa està constituït pels **espais per al diàleg**. Degut a què és l'element més complex i al què nosaltres li concedim una importància cabdal, el volem situar històricament.

Seguint un fil històric, analitzem com va ser Maquiavel, amb la seva figura d'*El Príncep* qui va encarnar els ideals propis del renaixement en l'àmbit de la presa de decisions. L'ideal el constituïa una persona que podia ocupar un poder absolut, que li permetia **posar els mitjans al servei dels fins**.

Més endavant, històricament parlant, la Il·lustració posa les bases per a uns models moderns de presa de decisions. La modernitat, en aquest cas, es refereix a la possibilitat d'actuar racionalment. La concreció dels governs il·lustrats que van basar el seu poder executiu en **un govern per al poble però sense el poble**, van fer que la racionalitat fos només una concreció de la dualitat objecte/subjecte: l'objecte de l'actuació política era el poble, però el subjecte ho fou una determinada classe dirigent, molt il·lustrada i una classe social que va hegemonitzar l'economia i les relacions de producció: la burgesia.

Ja en ple segle XX, més concretament en el seu darrer quart de segle es produeixen uns nous fenòmens ideològics i socioeconòmics. Les filosofies postmodernes han aparegut paral·lelament a la societat de la informació, la qual ha constituït un nou model de producció. La dissolució del subjecte, preconitzada per les filosofies postmodernes, nega la possibilitat d'objectivitzar la realitat, ja que diu que cada subjecte parteix de la pròpia subjectivitat, cosa que fa que, segons aquestes filosofies, tot punt de vista sigui relatiu. **Aquesta relativització de la realitat fa impossible qualsevol intent d'objectivitzar-la.**

Fou Ortega i Gasset (2001/1914) qui va formular aquella cèlebre frase: *jo sóc jo i la meva circumstància*. Amb aquesta frase, Ortega, va posar en evidència **el valor de l'entorn com a factor contextual de la persona**. En tota teoria de l'acció,

individu i societat, persona i circumstància formen un tot susceptible d'anàlisi, ja sigui com a tot o separant cadascun dels elements.

Podríem dir que la filosofia del subjecte definia l'entorn com a quelcom objectiu, extern al subjecte i que, si més no, el condiciona. Creiem que en les filosofies de la postmodernitat, el valor de l'entorn és tan relatiu com tot el demás i, a més a través de les teories deconstruccionistes de Derrida, el valor contextual de l'entorn es posa totalment en qüestió, tant que fins i tot, no sols pot arribar a deconstruir-se com a tal, sinó que pot negar el propi subjecte, en nom de la dissolució del mateix.

Finalment, cal situar el tema en la **filosofia de la racionalitat comunicativa**, superadora de les filosofies de la postmodernitat i de les teories de la dissolució del subjecte, gràcies a la noció d'intersubjectivitat. Com entén la nova racionalitat comunicativa el valor del context en la presa de decisions? Entén que **el context no es pot deslligar mai de la pròpia acció dels propis agents**. És un **context interactiu**, seu de les interaccions i resultat de les mateixes. El context és fonamentalment un element social, i com a tal, l'element més important de l'entorn, ja que és l'únic capaç de modificar les condicions físiques, materials i naturals del propi entorn on es desenvolupa l'acció.

En aquest model de presa de decisions, que **s'emmarca ja en un nou paradigma, el de l'acció comunicativa**, sorgeix un model d'acció que anomenarem **model comunicatiu de presa de decisions**.

Per tant, encara que al segle XX, en el seu darrer quart, s'hagi preconitzat la mort de les ideologies, també ha sorgit una alternativa superadora de tot aquesta negació dels processos històrics amb protagonisme dels agents humans i, ara més que mai, als inicis del tercer mil·lenni, el nou paradigma de l'acció posa l'èmfasi en la capacitat dels actors per prendre les decisions en les qüestions tant individuals com socials que ens afecten a tots i totes com a persones.

Només en aquesta dinàmica històrica totes les persones poden ser tingudes en compte per un igual. **Només dins d'un paradigma intersubjectiu podrem**

**passar a una universalització real dels drets, deures i valors de les persones humanes.** Cadascun d'aquests tres marcs filosòfics exposats dona lloc a un model diferent de presa de decisions. Des de la nostra perspectiva crítica i transformadora podem preguntar-nos *quin és el model d'EDA basat en la filosofia de la intersubjectivitat?*

Però abans ens voldríem deturar en la consideració del perill que suposen uns models d'EPA basats en les filosofies neonietzschianes o postmodernes. Precisament el relativisme que les caracteritza permetria posar l'èmfasi molt més en el respecte a la diversitat que en la defensa de la igualtat i, en concret a l'educació en igualtat d'oportunitats.

Posarem dos exemples que són per si mateixos ben il·lustratius. Un fa referència a la negació de la possibilitat de diàleg que fan, des dels plantejaments postmoderns, alguns professionals de l'EPA. Defensen, com ho fa el relativisme, que el diàleg és una imposició i que, per tant, no és un mecanisme vàlid d'entesa.

L'altre exemple fa referència a l'emancipació de la dona; afirmen, alguns professionals de l'EPA que no és necessari el discurs feminista perquè a la societat actual l'home i la dona ja són iguals i que, per tant no cal un treball específic adreçat a l'emancipació de la dona perquè això seria considerar-la inferior i no ho és.

Per tal de rebatre aquestes dues postures, des de la perspectiva crítica s'argumenta que el diàleg és l'única forma d'evitar que s'imposi la llei del més fort, i per tant, no solament no és una imposició sinó que és un instrument per a fer front a qualsevol intent d'imposició.

Pel que fa al feminisme, podem aportar una reflexió que permet fonamentar els elements transformadors i emancipadors de la situació actual de la dona. Aquesta reflexió té un doble vessant: d'una banda argumenta que només la dona blanca, europea i occidental ha assolit, en l'àmbit legislatiu, una consideració social igual a l'home, és a dir que el punt de vista postmodern seria antropocèntric. D'altra

banda, si bé a nivell legislatiu la dona pot haver assolit formalment majors quotes d'igualtat respecte a l'home, no és així a altres nivells. Indicators d'aquesta situació en són la violència de gènere, la menor remuneració pel mateix treball i la pròpia consideració social del fet masculí en relació al fet femení.

Les persones, per poder posar-se d'acord i arribar a l'entesa i al consens, necessiten l'existència **d'espais per al diàleg** en els que s'inclouin també els **temps per al diàleg**. És a dir, cal que dins de l'organització comunicativa, es concretin uns horaris que contemplin les trobades periòdiques necessàries per a dialogar i els espais per fer-ho.

Per tal de poder desenvolupar un model d'EDA basat en la filosofia de la intersubjectivitat, des de les nostres anàlisis proposem quatre tipus d'espais/temps per al diàleg igualitari. Els hem classificat així: *a)* espais per a la presa de decisions, *b)* espais per a la gestió i la participació, *c)* espais per a la formació, la gestió i l'avaluació, *c)* espais per a la solidaritat.

#### ***a) Espais per a la presa de decisions***

La presa de decisions és un dels processos clau en la gestió i en l'organització comunicatives. Dins el model comunicatiu, totes les persones tenen veu i vot. És en aquests espais on s'aproven les línies de funcionament i les principals decisions del projecte: són espais on tothom sense exclusió hi és convidat a participar i tothom hi té veu i vot.

En un projecte d'EDA com el de La Verneda-Sant Martí (capítol sisè d'aquesta tesi), l'Assemblea és l'espai de presa de decisions comunicatives, més representatiu, ja que tothom hi pot participar. La diferència entre la democràcia directa i la deliberativa, que és la que es practica a l'Assemblea, està en què a la democràcia deliberativa s'arriba a acords i a decisions, no per majories absolutes ni simples sinó mitjançant el consens obtingut per la pràctica de la reflexió i de l'argumentació. Això passa perquè no sempre la majoria té la raó. Cal reflexionar i donar el valor al millor argument.

A l'esmentat projecte, una forma de delegar la presa de decisions és la participació al Consell de Centre: per fer més operatives les decisions a curt termini, a un mes i mig vista, les persones participants escullen delegades de grup i, són aquestes persones delegades les que recullen les propostes, idees i arguments des dels diferents grups i les transmeten al Consell. Un cop el Consell de Centre ha pres la decisió, les persones delegades fan de portaveus en els diferents grups. Cal remarcar que el Consell és obert a tothom sense exclusió, ja que és un **espai eminentment deliberatiu per a la presa de decisions**.

Tant a l'Assemblea com al Consell de Centre, hi participen educadors i educadores, col·laboradors i col·laboradores, persones vinculades al projecte com representants de VERN o del Districte, les associacions *Heura* i *Àgora* i les persones participants, totes elles mitjançant el diàleg igualitari. El protagonisme i la prioritat són sempre per a les persones participants en educació de persones adultes, sobretot les que pateixen major risc d'exclusió social i cultural.

Mitjançant les associacions *Heura* i *Àgora*, es fa possible una gestió democràtica del projecte cultural i educatiu de La Verneda-Sant Martí. És per això que els espais de presa de decisions de les esmentades associacions són molt importants per al projecte. Són **les Juntes de les associacions, sempre obertes a totes les persones participants**. Es reuneixen un cop al mes, ho fan de forma conjunta i oberta a tothom. Les persones participants tenen veu i vot. Les persones col·laboradores i /o educadores, hi participen sense vot, ja que aquest és un espai de presa de decisions per a les persones participants.

### ***b) Espais per a la gestió i la participació***

La gestió comunicativa s'ha de concretar en el dia a dia: això vol dir que hi ha coses a gestionar encara a més curt termini que cada mes i mig. Per això, al projecte de La Verneda-Sant Martí hi ha uns espais anomenats Comissions on es concreten de forma més executiva, les decisions preses als Consells de Centre. En posarem alguns exemples, uns més referits a executar les decisions i a

concretar la gestió del diari que es reuneixen setmanalment, d'altres més amplis, de reflexió i aportació d'idees, de periodicitat quinzenal o mensual.

Per altra banda, s'anomena COSE (Comissió de Coordinació Setmanal) un espai de diàleg i de gestió del dia a dia que desenvolupa i crea les condicions per a fer possibles decisions del Consell. Està format per les persones funcionàries d'EPA, més les persones contractades per les associacions, més persones col·laborades i participants, més representants de les associacions *Heura* i *Àgora*. Aquest espai de gestió setmanal és obert a tothom i perquè tothom hi pugui participar es reuneix alternativament al migdia i al vespre, cada setmana.

Un altre dels espais per a la gestió i la participació s'anomena COME (Comissió Mensual). És un espai de diàleg i de participació que es reuneix cada mes, al voltant d'un tema generador de debat. Està format per totes les persones col·laboradores, voluntàries, del diari, de les associacions i de la comunitat. Anomenen persones "del diari", aquelles persones funcionàries d'EPA i/o contractades per les Associacions que treballen diàriament en el Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí.

Altres Comissions estan formades per persones que s'hi apunten voluntàriament, són de caire permanent i es reuneixen periòdicament. Cada Comissió estableix la seva periodicitat. Degut a què són obertes a tothom, es procura que es puguin reunir en les diferents franges horàries (matí, tarda, vespre) perquè tothom hi pugui participar.

Alguns exemples d'aquestes Comissions són: la Comissió d'Activitats, que és la que proposa i gestiona les activitats culturals: Setmanes Culturals, sortides, visites a museus i exposicions, festes... etc; la Comissió de Col·laboradors, mitjançant la qual es gestiona la participació de persones voluntàries en la docència i altres tasques del projecte.

Finalment, assenyalar que hi ha Comissions que es poden constituir de forma puntual, com per exemple la Comissió del XXVè Aniversari, l'objectiu de la qual

era l'organització d'actes commemoratius de l'esmentat aniversari i que va funcionar al llarg del curs 2002-2003.

### **c) Espais per a la formació, la reflexió i l'avaluació**

En un model comunicatiu, la teoria i la pràctica són dues parts d'un tot: la reflexió sobre la pràctica, esdevé la millor formació per a totes les persones que hi participen, essent també la reflexió teòrica una eina formativa de primera magnitud.

En una gestió comunicativa és molt important que l'avaluació sigui una activitat on totes les persones hi puguin participar, parlant, debatent, valorant... Per això és essencial, destinar-hi uns espais i uns temps. Per exemple, al projecte de La Verneda-Sant Martí, les Jornades es realitzen tres cops l'any: a l'inici del curs, a la primavera i a final de curs.

Aquestes **Jornades** són **espais de formació, reflexió i convivència**, de forma que totes les persones que s'hi apunten voluntàriament, treballen juntes, avaluen les fites proposades en les Jornades anteriors i comproven quines s'han anat assolint i quines s'han de definir de cara al futur. El bon ambient que es crea en aquestes Jornades es transmet a tot l'entorn.

Dins d'aquests espais de diàleg hi ha també Grups de reflexió com el **Grup de Dones**, gestionat per les pròpies dones, el **Grup Multicultural**, gestionat per les persones procedents de diferents cultures, les persones participants proposen i escullen els temes que creuen més interessants, per tal de dialogar sobre ells.

Les **Setmanes d'Avaluació**, són espais de diàleg especialment dissenyats per avaluar els processos educatius i culturals que es desenvolupen a La Verneda-Sant Martí. Estan especialment destinades a valorar com està anant la marxa del curs i suposen una doble coordinació:

- a) Entre les persones col·laboradores que participen al projecte, tant les que pertanyen al dia a dia com les que hi col·laboren voluntàriament.

b) Entre les persones participants, col·laboradores i del dia a dia, en un espai de reflexió conjunta en què totes les persones participants tenen la capacitat d'autoavaluar els seus processos d'aprenentatge, així com de valorar la marxa del grup o taller, de fer propostes per millorar-la, etc.

Al quadre nº 13, es poden veure exemplificats aquests quatre tipus d'espais de diàleg, corresponents a l'organigrama del Projecte de La Verneda-Sant Martí.

Finalment destacar que, un espai per a la formació de les persones en pràctiques i per a les noves persones col·laboradores és la **Ruta**. És la **Comissió de Col·laboradors** la responsable d'acordar la Ruta que farà cada persona que vol conèixer el Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí, per tal de col·laborar-hi. Tal i com el seu nom indica, la Ruta és un recorregut pels diferents grups, tallers, classes del Centre. Per tal de seguir el recorregut, la Comissió de Col·laboradors ha consensuat uns criteris que fan que amb la Ruta, les persones al mateix temps que es van situant en els diferents espais del projecte, es vagin formant.

#### **d) Espais per a la solidaritat**

Gestionant de forma comunicativa el Projecte cultural i educatiu, s'estableixen uns lligams amb altres entitats, coordinadores, federacions i confederacions..., que permeten anar creant uns llaços entre les persones i les entitats i això els dona una gran força transformadora. Aquesta força es transmet al barri, a l'educació democràtica de persones adultes, a la Comunitat Autònoma, a l'estat i transcendeix els límits i les fronteres, fent-se europea i universal.

Aquesta unió, que permet multiplicar per molt els esforços, es pot transmetre als àmbits més desfavorits, **creant xarxes de solidaritat**. És gràcies a aquesta cohesió que es poden somiar les transformacions socials, culturals, urbanístiques, etc. que més es desitgen i fer-les realitat, mitjançant l'esforç conjunt. Posarem dos exemples per tal de concretar aquesta transmissió de força entre col·lectius que permet vèncer l'exclusió social. Un d'ells fa referència a l'EDA i l'altra fa referència a la solidaritat entre ONGs.



El primer cas es refereix a la coordinació d'entitats per aconseguir una transformació dins mateix de l'educació democràtica de persones adultes. Per això cal que tots i totes les participants se sàpiguen part d'un projecte més ampli, que a nivell de l'estat s'anomena CONFAPEA. Gràcies a la possibilitat d'interconnexió telemàtica, les entitats d'educació de persones adultes, poden coordinar-se a través de la REDA, que és una xarxa de tot l'estat. Quan les persones participen en congressos a nivell internacional, es veuen com una part important d'un conjunt que reflecteix una imatge nova en el món de la cultura. Així ho expressaven elles mateixes, al Consell de Centre de La Verneda (6-6-2001) referint-se al II Congrés de Tertúlies Literàries Dialògiques:

*Y allí sí que tenía que ir la televisión y la radio y ver cómo se guardan las palabras y lo bien que va todo* (Observació comunicativa-Consell de Centre).

El segon exemple fa referència a les relacions que s'estableixen en el veïnat, al barri... Moltes vegades la coordinació de les entitats és l'engranatge que posa en marxa la roda del desenvolupament conjunt: al barri La Verneda-Sant Martí funciona una coordinadora d'entitats anomenada VERN que fa molt més potent la convivència, creant un nou estil de vida quotidiana. Vegem aquesta interpretació de la Cati, una participant de la Comissió d'Activitats:

*Ahora voy paseando por el barrio y voy encontrando personas que voy saludando y me paro un ratito a tener... pues un cambio de impresiones con ellas* (Cati-Tertúlia Comissió d'Activitats).

O quan aquesta energia es trasllada a societats en conflicte o que pateixen genocidi o persecució a causa de la seva ètnia o cultura, com quan es va engegar des del barri de La Verneda i a través d'organitzacions no governamentals, una campanya de solidaritat amb Kosovo quan hi va haver la guerra. Així ho manifesta, una participant:

*Que estos países necesitan de ser ayudados y al haber tanta gente en la escuela se puede ayudar de muchas maneras ¿no?*

*La gente como va animando de casa en casa. La mayoría de la gente era gente de la escuela...* (Carmina-Relat de Vida Quotidiana).

Tot això és una petita mostra de com un espai de diàleg nascut en una escola d'adults, es pot anar engrandint... fins a estendre's i buscar la repercussió a nivell internacional. Són les persones, a través de la seva consciència pràctica, les que van modificant les pretensions de poder que impregnen el discurs dominant i van fent penetrar noves pretensions de validesa, sense les quals els espais de diàleg no serien possibles.

### **1.18 Highlander Research & Education Center, una experiència de participació comunitària als EEUU**

Presentem a continuació una experiència pionera d'educació i desenvolupament de la comunitat que va ser iniciada a l'estat de Tennessee als EEUU per Miles Horton en plena crisi dels anys trenta i, des de sempre, amb l'objectiu de la transformació social i la lluita per les persones i col·lectius que pateixen exclusió i/o marginació social. Un dels lemes de la comunitat de *Highlander* és el següent "Es podria posar un pany en un edifici però no pots posar panys a una idea". Efectivament, *Highlander Research & Education Center* és una idea.

La base teòrica en què es basava Miles Horton quan va fundar *Highlander* estava fonamentada en John Dewey, que des de 1880 havia mantingut la idea que una democràcia civil i política podia perdre el seu sentit enfront la democràcia econòmica i industrial. Es preguntava Horton de quina forma l'educació pot ser utilitzada per al canvi social, com l'aprenentatge pot ser destil·lat a partir de l'experiència de la gent i com, en paraules de J. Dewey, els professors poden assumir un lideratge social. Va aplicar al seu projecte de *Highlander* les propostes de J. Dewey (1916) a *Democracy and Education*.

Aquesta base teòrica té unes certes coincidències amb les bases teòriques de Projecte d'EDA de La Verneda-Sant Martí<sup>90</sup>. Coincideixen amb la idea que el paper de l'educació no és reproduir la cultura dominant, amb la qual cosa només

s'aconseguiria perpetuar les desigualtats, sinó que és una funció eminentment social. A La Verneda-Sant Martí, el projecte educatiu es desenvolupa segons el model social d'EDA, el qual contempla un vessant de desenvolupament de la comunitat.

Moltes de les accions de *Highlander* es van desenvolupar en el marc de la societat industrial, quan els obrers s'organitzaven per fer les vagues i desenvolupar accions a favor del reconeixement dels seus drets laborals. Fets socials com la vaga de Lumberton (1937) van conduir a *Highlander Research & Education Center* a la necessitat de basar l'educació en la comprensió de la naturalesa de les vides de la gent, en lloc de dictar com hauria de ser la vida de la gent.

En el context dels anys cinquanta i seixanta, des de Highlander es va treballar en contra de la segregació racial i pel reconeixement de la igualtat entre blancs i negres. Un altre dels objectius del projecte de Highlander ha estat la lluita pels drets dels indígenes nord-americans i el reconeixement de la seva cultura. Dewey va desenvolupar la seva proposta en la societat industrial, actualment les propostes educatives, tant de *Highlander Research & Education Center* com del Centre de Persones Adultes la Verneda-Sant Martí, es desenvolupen a la societat de la informació, però l'objectiu de treballar per superar les desigualtats no solament es manté viu sinó que adquireix un nou sentit.

Des de *Highlander Research & Education Center* es promou una societat governada per les relacions humanes, no pels dogmes de raça, creença o nacionalisme. Aspira a una societat organitzada sobre les bases de l'associació voluntària i la cooperació mútua, que supera tot allò que limita la democràcia i tota mena d'autoritarisme.

Els mètodes de *Highlander Research & Education Center* estan estretament lligats als conceptes de democràcia, fraternitat i acció social. *Highlander Research & Education Center* és deliberadament vague sobre aquests principis, ja que deixa que sigui la mateixa gent, els mateixos participants qui vagin definint, al mateix

---

<sup>90</sup> El Projecte de La Verneda-Sant Martí s'exposa amb més detall al capítol sisè d'aquesta tesi.

temps que ho van vivint, què és la fraternitat, la democràcia, l'interès comú i el sentit de l'acció social.

L'educació a *Highlander Research & Education Center* és una síntesi de persona, grup, temps, espai, proposta i problema. Tant els textos orals com els escrits, poden ser compartits amb els altres, d'aquesta forma els problemes individuals no poden ser solucionats sinó són resolts amb la participació de tots. Una de les formes d'organització més típiques de *Highlander Research & Education Center* són els *community meetings*. Els participants exposen els seus problemes i els parlen amb els altres participants; d'aquesta manera van trobant les pròpies solucions. Aquests tallers de discussió no necessiten d'experts, l'única necessitat és poder començar a parlar amb els altres.

Segons ens ha explicat l'educadora social Elisenda Giner, en una entrevista per a aquesta tesi, ella va fer una estada a Highlander i va participar com una més en els tallers o *workshops*, debatent i dialogant sobre els temes proposats en aquells moments. Segons la seva explicació, als *workshops*<sup>91</sup> de Highlander hi acudeixen persones pertanyents a les pròpies comunitats, negres, apatxes, obrers en vaga... i mitjançant els debats que es desenvolupen es van trobant les solucions als problemes que cadascú té plantejats en els seus propis contextos. Aquests seran els líders que desencadenaran els processos de desenvolupament comunitari a les seves pròpies comunitats. És per això que diu Horton que aquests workshops no necessiten d'experts. Aquesta és també una similitud amb el projecte de La Verneda-Sant Martí. Això no vol dir que tant a un lloc com a l'altre no hi hagi persones expertes, sinó que el seu paper és igualitari, ja que sempre es treballa en base al diàleg entre iguals. A la Verneda-Sant Martí, totes les persones posen en comú les seves capacitats. No hi sabers superiors ni inferiors degut a què es dóna la mateixa importància al coneixement adquirit a la vida com a l'adquirit a la universitat.

---

<sup>91</sup> Els *workshops* són tallers de debat on les pròpies persones que pateixen les situacions d'exclusió, marginació i/o desigualtat, analitzen els problemes i plantegen solucions i idees noves per al seu propi desenvolupament i el de la seva comunitat.

Quan, cada primer dimarts de mes a les deu del vespre, les persones participants i col·laboradores es troben al COME<sup>92</sup> a La Verneda-Sant Martí, s'agrupen en petits grups i en gran grup per tal de posar en comú les seves idees i debatre-les. D'aquesta manera el treball que es fa, sempre s'enriqueix a través de la interacció comunicativa. En aquests grups s'hi troben persones que aporten sabers molt diferents: poden coincidir en el mateix grup, persones estudiants que fan les seves pràctiques a La Verneda, persones adultes que pertanyen a les associacions d'EDA i que poden ser neolectores o pertànyer a grups d'alfabetització, i professors o professores d'universitat, entre d'altres. En els diàlegs, cadascú aporta els seus sabers, les opinions de les persones adultes participants són imaginatives, creatives, innovadores perquè responen a la cultura popular; el respecte és la base de la interacció que es produeix en aquests grups. Quan, finalment l'última mitja hora del COME, es posen en comú les idees que han sorgit a cada grup, les portaveus són persones no expertes. Amb aquest funcionament les idees són molt més riques, variades i, sobretot, responen a les veritables necessitats de la gent. És així com la vida es desenvolupa a La Verneda-Sant Martí sense pretensions de poder. No hi ha experts ni líders que vinguin a dictar les propostes, el que hi ha és un consens.

Una de les altres semblances entre La Verneda-Sant Martí i Highlander és que moltes persones hi col·laboren i hi participen sense ànim de lucre. Al projecte educatiu i cultural de La Verneda-Sant Martí, hi participen dues associacions sense ànim de lucre: *Heura* que és una associació que promou la igualtat d'oportunitats per a les dones i *Àgora* que està formada per tots els participants que La Verneda que així ho desitgin.

*Highlander Research & Education Center* ha posat les seves energies en desenvolupar, mitjançant l'educació, un ampli moviment social amb la idea que solament si sorgeix un moviment social ample, la gent podrà tenir oportunitats per canviar la societat. Des del projecte de Highlander sempre s'ha buscat trencar amb la dissociació entre teoria i pràctica, és per això que la tasca que es porta a

---

<sup>92</sup> La constitució i les funcions del COME es defineixen al capítol sisè d'aquesta tesi.

terme mai és una cosa allunyada de la vida sinó que, molt al contrari, forma part de la vida de la comunitat i de totes les persones que la formen, sense exclusió.

Des d'aquesta tesi defensem que l'EDA constitueix també un moviment social, degut a què la seva finalitat és la transformació de la societat, a través de l'educació de les persones adultes i de la gestió dels seus propis projectes educatius. Així, tal i com Elisenda Giner ens ha descrit, aquests dos projectes coincideixen en la mateixa idea, una de les que presideixen l'acció a *Highlander Research & Education Center* "To teach freedom, a school has to be free"<sup>93</sup> (Adams 1992).

### 1.19 Conclusions

L'educació democràtica de persones adultes es concreta en un Projecte de Desenvolupament Comunitari del qual l'educació instrumental i bàsica, n'és l'eix vertebrador i la solidaritat n'és el mecanisme de coordinació de les accions. A més, l'educació al llarg de la vida (*Llei de Formació d'adults 3/1991*) contempla aquests tres àmbits: la **formació instrumental i bàsica**, la **formació per al món laboral** i la **formació per al lleure i la cultura**. Àmbits que no formen part d'un sistema burocratitzat, sinó molt al contrari, emmarcats en l'educació democràtica de persones adultes.

La definició que fa Habermas del món de la vida, permet situar les interaccions comunicatives. La participació social esdevé un aprenentatge al llarg de tota la vida, quan es donen determinades condicions, les quals permetran superar les pretensions de poder en la presa de decisions. Per això, mereix una atenció especial a la difusió i la transmissió de la informació, que definim com **informació solidària**, quan es basa en les pretensions de validesa.

La gestió comunicativa s'emmarca en un procés d'entesa, del que ningú pot ser-ne exclòs. Per tal de poder definir els elements de la gestió comunicativa, cal

---

<sup>93</sup> *Per ensenyar la llibertat, una escola ha esdevingut lliure* (segons traducció de l'anglès feta per l'autora d'aquesta tesi).

explicar les **pretensions de veritat, rectitud i veracitat**, com a **components de les pretensions de validesa**, segons Habermas. Es completen aquestes anàlisis, fent referència a **les principals distorsions en el procés de comunicació** que es poden produir en cada una d'elles i a **la importància dels actes de parla** en els efectes il·locucionaris del llenguatge per a la formació de consens.

Els elements definidors d'un model comunicatiu de gestió són: **les persones, les tasques, les responsabilitats** i els **espais de diàleg**. Aquests últims es classifiquen en quatre tipus: espais de diàleg per a **la presa de decisions**, per a **la gestió i la participació**, per a **la formació, la reflexió i l'avaluació** i per a **la solidaritat**.

Com un exemple d'experiència capdavantera en educació i desenvolupament de la comunitat trobem *Highlander Research & Education Center*, iniciada a l'estat de Tennessee als EEUU per Miles Horton als anys trenta, amb la idea de la transformació social i la lluita en favor dels més exclosos de la societat.





## **EL CENTRE DE PERSONES ADULTES LA VERNEDA-SANT MARTÍ, UN MODEL COMUNICATIU DE PRESA DE DECISIONS**

En aquest capítol ens centrem en una experiència d'EDA que concreta el model comunicatiu de gestió: el Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí. S'analitza com un Centre Global de Base Territorial, integrat al barri i que respon a les necessitats i els interessos de les persones de la comunitat.

El Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí, és un model comunicatiu de presa de decisions. La base d'aquest model és la pràctica del diàleg intersubjectiu i la interacció comunicativa.

El treball de les associacions de participants, *Heura* i *Àgora*, canalitza la participació de tothom i facilita la seva implicació en tots els òrgans de gestió, participació i presa de decisions. Tant l'associació *Àgora* com l'*Heura*, tenen com a objectius el desenvolupament comunitari i l'educació de les persones adultes. A més des d'*Heura* es lluita per la igualtat de la dona, sobretot en el camp de la cultura i de l'educació.

### **1.20 Un Centre Global de Base Territorial: El Centre de Persones Adultes: La Verneda-Sant Martí**

El concepte de diàleg igualitari que permet una gestió comunicativa del model social d'educació de persones adultes, es materialitza al Projecte d'EDA de La Verneda-Sant Martí: tothom hi participa en igualtat de condicions.

El Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí és una concreció de la metodologia d'aprenentatge dialògic. D'aquesta manera s'enderroquen les barreres elitistes, demostrant que les persones no som idiotes culturals. Les persones adultes, quan esdevenen subjectes del diàleg, descolonitzen els seus móns de la vida. Les persones adultes fan aprenentatges acadèmics, al mateix temps que se'ls reconeixen els seus sabers quotidians. La pràctica del diàleg afavoreix la igualtat de diferències.

Basant-nos en la definició que fa R. Flecha al llibre *Educación de Personas Adultas, propuestas para los noventa* (1990), podem afirmar que un Centre Global de Base Territorial, seria la concreció, a nivell local, de totes les línies de gestió del model social d'EDA, definides com a transformadores en els anteriors apartats.

**En un Centre Global de Base territorial, les persones adultes dissenyen els seus propis projectes de desenvolupament**, reunides en un mateix equip i, en condicions d'igualtat entre persones educadores, persones col·laboradores amb dedicació voluntària, i persones participants, comptant també amb la participació de les associacions i col·lectius implicats en el desenvolupament comunitari de la zona. Aquests projectes responen a les anàlisis de la demanda potencial de la comunitat en relació al seu territori, així com a la prioritització de les necessitats. El seu desenvolupament va orientat al conjunt de la vida de la comunitat on el projecte està enclavat. Lluny de qualsevol rigidesa o generalització estandarditzant, **el Centre Global de Base territorial s'adapta a les particulars circumstàncies de cada comunitat**. La flexibilitat és una de les seves característiques principals i la polivalència n'és una altra. L'avaluació constitueix una de les eines més importants, perquè permet portar a terme el pla global per a la comunitat i valorar-ne la posada en pràctica, per tal de desenvolupar-lo correctament.

Un Centre Global de Base Territorial, no pot ser creat per decret i des de fora. El paper de l'Administració no és el de frenar, sinó tot el contrari, és potenciar que sorgeixi el desenvolupament d'iniciatives des de la pròpia comunitat. Tots aquests elements configuren el Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí, on tots i totes les participants prenen part en el disseny de les respostes a les necessitats formatives, culturals i socials, des de la seva creació, ara fa vint-i-sis anys.

Per posar un exemple del desenvolupament comunitari, expliquem com a nivell de centre funciona una comissió, la Comissió d'Activitats (ja esmentada en el capítol cinquè), que és l'encarregada de recollir les propostes que fan els participants a través dels òrgans de presa de decisions, sobretot del Consell de Centre. La Comissió d'Activitats es responsabilitza de dur a terme les esmentades propostes.

Per tal de posar en comú amb la resta d'entitats del barri aquestes propostes, la Comissió es connecta a través de la coordinadora d'entitats amb col·lectius i associacions del barri La Verneda, coordinadora que s'anomena VERN, la qual ja hem esmentat en el capítol de Metodologia d'aquesta tesi.

VERN posa en contacte entitats com les associacions de participants en EDA com *Àgora*, associacions de dones participants en EDA com *Heura*, entitats culturals, veïnals, esportives i de tota mena que actuen al barri.

A través de la participació, les mateixes persones dissenyen els seus productes culturals. Per exemple, a les Setmanes Culturals elles mateixes escriuen els guions i representen les obres de teatre; organitzen debats, recopilen cançons populars com les que va musicar Federico García Lorca en la seva tasca de creació cultural amb *La Barraca* i les canten a les festes de fi de curs, o en la celebració de l'aniversari de la creació del Centre. Els canvis s'han produït a la comunitat arrel del Projecte Educatiu del Centre Global de Base Territorial són considerats elements clau per a la transformació de les desigualtats.

Quan una persona accedeix a nivells de formació i a més té la possibilitat de participar en la gestió d'aquests projectes, *transforma no només la seva vida sinó que també transforma la interpretació que fa de la seva pròpia realitat*. Però els canvis no només es produeixen a nivell individual sinó també a nivell col·lectiu.

#### **1.20.1 El Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí, un model comunicatiu de presa de decisions**

*El Centre de Persones Adultes de la Verneda, fa 10 o 12 anys crec que no rebia cap tipus de finançament. L'únic personal finançat que tenia era, que jo recordi, funcionaris d'EPA, en canvi en aquest moment doncs s'ha aconseguit afegir a aquests recursos en forma de personal funcionari d'EPA, persones contractades a través de finançament de convenis amb el propi govern la Generalitat de Catalunya o bé a través de projectes presentats a la UE, Sòcrates, Leonardo, etc. Jo crec que en aquest sentit hi ha una millora que hem de valorar com a important en relació al que havia*

*passat anteriorment, que en tot cas només hem de valorar que és poca cosa si ho comparem amb el que volem i el que és necessari fer* (Flecha - Entrevista 1999).

El projecte de desenvolupament comunitari al barri de La Verneda s'articula al voltant de l'EBA; la gestió i organització comunicatives del Centre permeten i faciliten a les persones adultes la seva vinculació als diferents actes culturals, festius i reivindicatius que tenen lloc al barri.

El Centre, que ha partit de la iniciativa popular, de la iniciativa comunitària, es basa en els recursos que li assigna l'administració més els recursos provinents de la iniciativa de la societat civil.

A La Verneda-Sant Martí, són els participants els qui programen l'oferta que volen i que respon a les necessitats comunitàries. Això comporta una concepció de l'oferta pública totalment "desprivatitzada". Podria semblar una paradoxa, però si ens fixem com en alguns centres públics d'educació de persones adultes els funcionaris i funcionàries programen l'oferta formativa, més en funció dels seus horaris i dels seus interessos que no pas en funció de les necessitats, entendrem que no només no és una paradoxa sinó que és una tendència molt negativa que cal invertir, fent que allò que és públic no es vagi colonitzant per interessos privats sinó tot al contrari.

Un factor exclusor en educació de persones adultes consisteix a decidir en funció dels interessos dels funcionaris i a "privatitzar" allò que és públic. Els propis sindicats han tingut la pressió dels propis professionals d'ensenyament secundari per desenvolupar el GES des de models educatius més escolars que socials. Aquesta no és l'opció dels projectes com el de La Verneda-Sant Martí, i tampoc és l'opció que defensa la UNESCO.

**Desprivatitzar allò que és públic**, és també una manera d'optimitzar els recursos al mateix temps que es crea una dinàmica de mobilització social i, que pot esdevenir, **un poderós factor de transformació**.

Per tal de concretar aquesta dinàmica de transformació, es necessari un espai on tothom pugui participar amb veu i vot. En aquest cas, **l'òrgan màxim representatiu i decisor és l'Assemblea.**

Després de les inscripcions de la primera quinzena de setembre té lloc al Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí, un dia de la segona quinzena, l'Assemblea General. Es fa al saló d'actes del Centre Cívic Sant Martí que té una capacitat per a unes cinc-centes persones. Com que el Centre està obert al llarg de tot el dia, es fan tres Assemblees una al matí, l'altra a la tarda i l'altra, al vespre. Les principals funcions d'aquesta Assemblea són: d'una banda informar als nous participants i col·laboradors, d'altra banda prendre les decisions per aprovar el calendari del curs que comença i, finalment, una manera de retrobar-se les persones que ja eren al centre en altres cursos.

Un model comunicatiu de presa de decisions es concreta en el **Consell del Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí, un òrgan obert i de participació.** Al Consell del Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí, per acord de totes les persones participants mitjançant l'Assemblea anual, s'ha decidit que hi hagi, al menys un representant de cada curs o taller, a més de les associacions *Heura* i *Àgora*. Aquest fet no solament no produeix cap distorsió a la comunicació sinó que fa que la informació sigui molt més fluïda, que les persones se sentin molt més cridades a participar i a fer-se portaveus de les propostes, tant des dels grups que representen vers al Consell de Centre, com des del Consell cap els grups dels que ells en són portaveus.

Aquest és doncs, un Consell de Centre que està caracteritzat per unes interaccions comunicatives que, mitjançant el llenguatge, busquen arribar a un consens, posant en comú les diverses interpretacions de les definicions de la situació, cosa que fa possible arribar a acords i prendre les decisions mitjançant l'esmentat consens.

El Consell de Centre es reuneix cada mes i mig amb tots els representants, més els professionals contractats per les associacions i persones depenents de la

Generalitat de Catalunya, representants de les associacions, personal del centre i gent de la comunitat. Per tal de facilitar l'assistència i la participació cada Consell de Centre es fa en un horari, de forma rotatòria: el primer es fa al matí, el segon es fa a la tarda, el tercer a la nit i així es van repartint equitativament per horaris i el mateix passa amb els diferents dies de la setmana.

És així com les persones van al Consell de Centre amb una forta motivació, s'hi troben molt bé, s'escolten les unes a les altres, respecten el torn de paraules, fan intervencions donant idees, fent valoracions, aportant propostes. És així com el Consell de Centre transforma totes les barreres burocràtiques i dóna sentit no només a la vida del Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí, sinó també a les vides dels participants.

L'ordre del dia del Consell de Centre es confecciona amb el consens de les associacions. Per això, des de la Junta Oberta d'Heura i d'Àgora també es proposen punts per a l'ordre del dia del proper Consell de Centre. Tothom pot afegir algun punt perquè s'exposen públicament des d'una setmana abans del Consell. Generalment aquest acte consta de quatre parts: **Informacions, valoracions, decisions i tema de reflexió**. Aquest tema acostuma a ser una de les parts més importants del Consell de Centre i serveix per aprofundir en les propostes o per donar idees noves.

***A més dels òrgans de presa de decisions hi ha les Comissions, que fonamentalment són espais per a la participació i la coordinació***

S'anomena **COME** a la **Comissió de coordinació mensual** formada pels cent deu col·laboradors que hi ha actualment al centre més els professionals així com representants del centre i de la comunitat. Es desenvolupa els primers dimarts de cada mes durant una hora i mitja, quan ja han finalitzat les activitats i les classes i els tallers.

Una comissió que s'ofereix voluntàriament a la reunió mensual prepara el proper COME, la qual l'estructura en dues parts diferenciades:

- Una **primera part explicativa**, on es donen les informacions relacionades amb el funcionament del proper mes i/o dels esdeveniments i projectes per al futur, a curt o a llarg termini. Les persones participants al COME poden fer preguntes i si hi ha alguna qüestió a resoldre, poden aportar solucions. En aquesta part s'inclouen també les valoracions: el fet de valorar les actuacions passades, per exemple una festa, la participació a un Congrés o un viatge cultural, permet avaluar-les, al mateix temps que es treuen conclusions per mantenir allò que ha anat bé i millorar el que es pugui fer millor. Un dels objectius fonamentals d'aquesta part és que totes les persones col·laboradores tinguin tota la informació per poder transmetre als diferents grups i tallers de l'escola.
- A la **segona part del COME es presenta una situació d'actualitat**, una situació que s'estigui donant a nivell social, del barri, mundial o bé a nivell intern del Centre. Aquesta reflexió sempre es fa en grup: algunes vegades es fan petits grups d'unes vuit o deu persones, entre les quals s'escull una que fa de secretària i una altra que fa de portaveu; altres vegades en fa en gran grup i totes les persones hi participen aportant la seva interpretació sobre la situació analitzada. A l'**última part del COME**, tothom **posa en comú les conclusions**.

Temes de fons que s'han reflexionat en el COME són, per exemple: *Quina ha de ser la relació del Centre amb el barri. Com aconseguir una escola sostenible. Com s'ha de fer l'avaluació. Què significa ser una persona col·laboradora al Projecte educatiu del Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí.* És en aquesta línia que Paulo Freire plantejava l'educació alliberadora mitjançant la **investigació temàtica** de la qual surten els **temes generadors, que són situacions o problemes que tenen la suficient capacitat d'activar la persona**.

Per altra banda, el **COSE** es la **Comissió de coordinació setmanal** i es reuneix un cop a la setmana, alternant al matí a les 12:30' quan s'acaben les classes del matí, i una altra a la nit a les 22:15'. El COSE és un òrgan de coordinació interna on es tracten assumptes que fan referència al material, les convocatòries que

surten al BOE per tal de proposar la confecció de projectes, les relacions amb les altres institucions, les entrevistes, etc. Aquesta comissió està oberta a professionals, participants, associacions, representants del centre i gent de la comunitat. L'ordre del dia generalment té diferents parts: informacions, valoracions, i **tema de fons**. El **tema de fons**, acostuma a ser una de les parts més importants del COSE i serveix per aprofundir en les propostes o per donar idees noves, part a la que es dedica la major part del temps, ja que les informacions es poden transmetre per altres canals: murals, fulls informatius, tríptics...

Un altre òrgan de coordinació és la **Comissió d'Activitats**, aquesta gestiona les activitats culturals i proposa activitats per la Setmana Cultural així com col·labora a la seva organització i realització. Durant el curs s'organitza la participació a la Festa Major del Barri, que té lloc al mes de novembre, Setmanes Culturals als mesos de desembre, març i juny. Coincidint amb cada Setmana Cultural té lloc l'avaluació, que es fa de forma trimestral.

L'esmentada Comissió d'Activitats també es responsabilitza d'organitzar les festes que se celebren al llarg del curs: Festa de la Castanyada, de Nadal, Carnestoltes i Enterrament de la Sardina, dia de la Dona, Sant Jordi i la Festa de Fi de Curs. També és mitjançant la Comissió d'Activitats que s'organitza un Viatge Cultural, normalment fent-lo coincidir amb el mes de maig. Aquesta Comissió està formada per persones que s'hi apunten voluntàriament. Amb aquesta participació, les persones adultes s'adonen de que fan una tasca cultural important, allunyada de patrons culturals imposats, i ho fan amb pretensions de validesa i no de poder. A més, degut a que la realitat cada dia esdevé més multicultural, descobreixen el diàleg entre cultures i el porten a la pràctica quan fan actes culturals, per exemple la mostra gastronòmica multicultural, els tallers de llengües, les danses d'arreu del món o les tertúlies multilingües, entre d'altres.

Les persones adultes, quan s'ajunten per treballar plegades, descobreixen el sentit de les seves aportacions i fan possible que des d'aquestes interpretacions es puguin extreure unes **teories transformadores**, les quals expliquen com es



treballa en base a **les pretensions de validesa**. Així ho mostra aquesta persona que, d'una forma molt expressiva i espontània, està descrivint la solidaritat:

*M'hi vaig posar (a la Comissió d'Activitats) perquè a més a més m'agrada... dónes i reps... dónes i reps... (Enric-Tertúlia de la Comissió d'Activitats).*

Aquesta coordinació d'entitats transcendeix l'entorn més immediat del barri i ateny altres entitats culturals i educatives de l'EDA. Aquestes entitats són l'AEPA, FACEPA i CONFAPEA. Aquesta coordinació és mensual i serveix per posar en contacte els diferents projectes d'EDA de Catalunya, fent possibles activitats globals com Congressos de Participants, la Festa de la Primavera, entre d'altres.

Com veiem, aquesta és **una organització dialògica** que té com a resultat fer que el **Centre** sigui **obert a tota la comunitat**. Les persones que hi participen com a voluntàries desenvolupen una forma més de la **democràcia deliberativa**.

El Centre de Persones Adultes és **igualitari i pluralista**. A La Verneda-Sant Martí, l'èmfasi es posa molt més en l'objectiu de fomentar la igualtat que no pas en el de potenciar la diversitat. Per això es basa en la igualtat de les diferències.

En tots els projectes i activitats que es desenvolupen es té en compte no solament l'opinió de les persones participants sinó també les seves idees i l'energia i dinamisme que elles aporten. En aquesta interpretació que fa aquesta persona a la Tertúlia i Grup de Discussió Comunicatiu, ens adonem com des de l'escola es transforma el barri:

*Sempre quan es fa una festa al Parc, al Sopar de Germanor(...), la major part de gent que hi participa és gent de l'escola sempre... ja no parlo de lo que fem nosaltres a casa nostra sinó de lo que fem nosaltres al carrer. (Enric-Tertúlia Comissió d'Activitats).*

Les interpretacions de les persones participants, completen les nostres anàlisis sobre com *les pretensions de poder són exclusores i les pretensions de validesa són transformadores*. S'observa una tendència a expressar unes interaccions que

es donen en el marc de les pretensions de validesa, que nosaltres, pel caire que tenen, hem qualificat **d'interaccions basades en la solidaritat**. El significat d'aquestes interaccions respon al fet que la seva finalitat és actuar en favor de persones en situacions de risc i/o de marginació:

*Con la escuela, las fiestas... Todo. No sé es como una...El barrio y la escuela para mí es casi todo lo mismo no? (Carmina-Relat de Vida Quotidiana).*

Les **Jornades Educatives, espais per a la formació, la reflexió i l'avaluació** es desenvolupen tres vegades al llarg del curs:

- Una **Jornada a l'inici del curs**, al mes de setembre, per tal de rebre a les noves persones que s'incorporen, especialment les col·laboradores, així com per posar-les al corrent del projecte d'EDA de La Verneda. Es treballa sobre com s'iniciarà el curs, els materials i **l'enfocament del curs**.
- Unes altres **Jornades Educatives de Reflexió i Convivència**, que se celebren a **mitjans de curs**, normalment al febrer o març. Aquestes tenen un caire intensiu, tenen una durada de dos dies, en un cap de setmana de reflexió i convivència a alguna casa al camp: tothom hi pot assistir. Molts participants d'alfabetització han participat en aquestes Jornades, les quals, també són un element de diàleg i de trobada. Tots i totes han participat en les reunions donant la seva opinió, que ha estat recollida, anotada i tinguda en compte. A les Jornades de fi del curs (2000) es va treballar sobre el tema: *Com podríem enfocar el segle XXI?*
- Les terceres Jornades tenen també una durada de dos dies i es realitzen a final de curs. Són les **Jornades de Fi de Curs**. En aquestes Jornades, normalment s'avalua la marxa de tot l'any acadèmic i es valora si s'han assolit els objectius, per tal de fer propostes de cara al vinent.

A les Jornades es treballa assembleàriament; això vol dir que es fa reflexió per grups i que després es posa en comú. Cada grup escull un secretari o secretària

que pren nota i facilita la posada en comú al gran grup. El protagonisme el tenen les persones col·laboradores i les persones participants. Cal destacar que moltes d'aquestes persones, per exemple, participen per primera vegada parlant en públic davant d'un grup, quan fan de portaveu del seu grup en la posada en comú d'aquestes Jornades. Totes les conclusions es recullen i, amb elles, s'elaboren les **conclusions finals**.

Per exemple en les Jornades Educatives de Reflexió i Convivència del curs 1998-99 que es van fer el mes de febrer, es va treure la conclusió que calia incorporar les noves tecnologies, la informàtica i la connexió a Internet per a totes les persones participants. Una part d'aquestes conclusions ja s'han pogut realitzar enguany mitjançant el projecte ÒMNIA-Àgora que ha dotat al centre i al barri d'un equip informàtic amb una dotzena d'ordinadors connectats a Internet.

### **1.21 Una gestió comunicativa del model social que es concreta al Projecte d'EDA de La Verneda-Sant Martí**

*De la manera en que se ha ido obteniendo las opiniones de unos y de otros o sea que yo lo valoro positivo (Cati-Tertúlia Comissió d'Activitats).*

En aquesta reflexió una participant parla del valor del diàleg en les reunions; i mostra com gràcies al diàleg igualitari que es desenvolupa al Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí, es van minimitzant les pretensions de poder i les persones desenvolupen noves habilitats de cooperació, interaccionat en base a les pretensions de validesa.

Els diferents col·lectius que participen en el diàleg igualitari que s'estableix al Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí, són:

- **Veïns i veïnes del barri** que volen participar activament en el desenvolupament comunitari del barri, oferint unes hores de col·laboració al Centre, en forma de voluntariat. Moltes d'aquestes persones s'han format al propi Centre La Verneda-Sant Martí: són antics o actuals participants, entre els quals hi ha moltes persones que s'han alfabetitzat al Centre.

- **Persones que estan treballant a altres llocs** (públic o privats) **o que es troben en situació d'atur o jubilació**. Les seves àrees de coneixement són molt diverses: Educació, Sociologia, Antropologia, Dret, Econòmiques, Art, Filologia, Filosofia, etc. Entre elles que s'hi compten **persones que treballen a diferents universitats**: doctores, professors i professores investigadores en Pedagogia, Sociologia, Magisteri, Educació Social, Psicopedagogia, Econòmiques, etc. que assisteixen al Centre unes hores setmanals per donar classe, dinamitzar una tertúlia literària dialògica o participar en grups com el Grup Multicultural, per posar alguns exemples.
- **Estudiants en pràctiques** que provenen de diverses facultats i escoles universitàries. Aquestes i aquests estudiants no són uns mers espectadors de les activitats del Centre, sinó que prenen part activa dels grups o tasques que ells i elles mateixes han escollit per al seu període de pràctiques. Molts i moltes, un cop finalitzades les seves pràctiques, romandran com a persones col·laboradores al Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí.

Tot això tenint en compte que el Centre La Verneda-Sant Martí impulsa i fomenta prioritàriament el primer tipus de persona col·laboradora, és a dir aquella que s'ha format al propi centre. També és interessant veure com moltes de les persones voluntàries al Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí, han estat col·laboradores de base i, més tard essent professors o professores universitàries, han continuat col·laborant activament al projecte. Entre aquestes persones i les participants es dona una **interacció comunicativa** ja que totes elles participen dels òrgans de decisió i de gestió del centre.

Les persones adultes que estan estudiant en nivells bàsics, per exemple d'alfabetització o de neoelectors, aporten sovint idees més enginyoses i creatives que les persones de determinat nivell acadèmic. Però tal i com ja hem vist, totes les persones tenim intel·ligència cultural, independentment del nostre nivell acadèmic. Gràcies a la intel·ligència cultural totes les persones podem fer aportacions al diàleg i argumentar raonadament a favor d'una o altra decisió.

**El diàleg i la reflexió multipliquen les possibilitats d'aprenentatge instrumental:** les persones participants s'han d'organitzar per prendre notes a les reunions, portar una agenda o calendari amb els compromisos que han anat adquirint, saber expressar-se davant d'un públic, fer-se un guió o un esquema per preparar una reunió o una xerrada, etc. Quan un projecte d'EDA és gestionat de forma democràtica i comunicativa, els objectius i procediments són decidits amb la participació de les pròpies persones adultes.

Les persones participen quan és necessari, en la confecció de tríptics, en el disseny de cartells anunciadors, elaboren publicacions i revistes virtuals. Aprenen a utilitzar les noves tecnologies per comunicar-se via Internet, rebre correu electrònic, enviar missatges a través de la xarxa virtual.

Aquests aprenentatges tenen una important dimensió instrumental i, a més tenen en comú el fet d'haver estat **assolits mitjançant el diàleg**. Les persones, quan participen a la gestió comunicativa, **mai parteixen dels seus dèficits sinó de les seves competències**. Això fa que mai es trobin davant de barreres insalvables. Molt al contrari, sempre es veuen amb forces d'assumir compromisos i tasques de molta responsabilitat; d'aquesta manera augmenten l'autoconfiança i cada vegada es poden posar un llistó més alt en els seus aprenentatges. En el cas que una persona no pugui assumir un compromís per manca de formació instrumental i formació bàsica, **les demás persones interaccionen solidàriament amb ella**, de forma que arribi allà on, per ella mateixa, no hauria pogut.

D'aquesta manera es van creant processos d'aprenentatge basats en les interaccions solidàries on no hi ha lloc per a protagonismes ni per a tractes excloents. Per a les persones adultes la vida i les relacions adquireixen un nou sentit. La participació en la gestió dels projectes d'EDA genera il·lusió, i el diàleg que té lloc en les activitats educatives, culturals i de formació, transcendeix a les esferes de les seves vides personals, familiars, laborals, de relacions veïnals... generant una nova manera d'entendre la pròpia vida.

### **1.21.1 La gestió del Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí, una concreció de l'aprenentatge dialògic**

La transformació que esdevé a partir del Projecte de La Verneda-Sant Martí transcendeix al paisatge urbanístic, cultural, comunitari, creant xarxes de solidaritat i benestar. A continuació, anirem relacionant els principis de l'aprenentatge dialògic amb la realitat del Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí.

#### ***Diàleg igualitari: Enderrocant barreres elitistes***

Les persones adultes, quan autogestionen el projecte cultural i educatiu de La Verneda-Sant Martí, experimenten una vivència: la de la igualtat, adonant-se que no succeeix com en d'altres entitats, on normalment es viu la cultura dominant com a superior i la cultura pròpia com a inferior:

*Porqué en la escuela de verdad hay más igualdad unos con los otros que... en otras entidades o en otras escuelas, como la Verneda no (Carmina-Relat de Vida Quotidiana).*

Això passa perquè des de les seves posicions de poder, les elits, neguen la capacitat dels sectors més populars de la societat de crear significats (Flecha 1997). A La Verneda-Sant Martí, es demostra que és possible dialogar en base a les pretensions de validesa, de forma que les decisions es prenen en funció de la força dels arguments i no de les posicions de poder de les persones que els emeten.

#### ***Intel·ligència cultural: Les persones no som idiotes culturals***

Tal i com hem afirmat al primer capítol, l'emancipació individual i personal és possible. La creació de significats és un fet que també es produeix entre les cultures populars, però molt sovint succeeix que les elits no ho valoren. Això no obstant, nosaltres ens basem en investigacions recents (CREA 1995-1998), les quals mostren com, a través de la intel·ligència cultural, totes les persones tenen

capacitat per crear els seus propis significats. Segons H. Garfinkel (1967) les persones no són idiotes culturals perquè saben interpretar les seves pròpies vides:

*Todos son considerados como creadores de significados y sus interpretaciones valoradas por quienes tienen más nivel académico (Flecha 1997:82).*

L'experiència que s'assoleix mitjançant la vinculació al Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí, fa palesa capacitat que tothom té, no només per a la participació, sinó també per a fer participar a les demés persones:

*Al principio tenía como un poco de miedo de introducirme, pues lo he encontrado muy positivo pues de la manera que...hemos ido colaborando (Jorge-Tertúlia Comissió d'Activitats).*

### **Transformació: Les persones adultes, esdevenen subjectes del diàleg**

Les amistats que es fan a l'escola de La Verneda-Sant Martí, transcendeixen al barri, trencant l'aïllament de les persones, quan la tendència seria tancar-se entre les quatre parets de les cases a veure la televisió. El significat que té aquesta amistat es tradueix en un sentiment de llibertat: quanta més relació, més llibertat, tal com ho interpreta aquesta persona participant:

*El barrio y la escuela para mí es casi todo lo mismo ¿no? Es como al principio he dicho la escuela es para mí como una familia Y el barrio... hay más libertad pienso yo... La gente se conoce más de una a otra; la relación ¿no? pienso yo. Hay más relación (Carmina-Relat de Vida Quotidiana).*

Aquesta relació té alguna cosa molt especial: tots i totes se senten subjectes de les seves accions, gràcies a la pràctica del diàleg, que havia estat segrestada dels móns de les seves vides i que ha estat recuperada en el dia a dia de l'escola. És aquesta la principal transformació: les persones han passat de ser objectes en una societat on també la cultura és objecte de consum, a ser les pròpies autores dels processos d'aprenentatge i de creació cultural.

### ***Dimensió instrumental: La “Institución Libre de Enseñanza” com a referent***

Un dels referents més importants per al projecte educatiu de La Verneda-Sant Martí va ser la *Institución Libre de Enseñanza* (Flecha, López, Saco:1988), en què hi havia una atmosfera transformadora on cap saber era exclòs: al costat de la cultura acadèmica es valorava el saber popular. Les persones participants de La Verneda-Sant Martí valoren la importància dels coneixements quotidians, però també volen accedir als acadèmics. A través del treball de camp, en aquesta tesi hem constatat que les persones, participant en la gestió comunicativa, incrementen els seus aprenentatges instrumentals. Vegem com ho explica una participant:

*Anava al Consell de Centre i... apuntava tot el que passava al Consell de Centre i que havia de transmetre a les classes. Les coses que passaven al Consell de Centre (...) tot el que més o menys es parlava al Consell de Centre... si hi havia festa o no hi havia festes... coses així que s'havien que transmetre (...) Al principi era difícil, però com que tot s'aprèn (Carmina-Relat de Vida Quotidiana).*

Veiem a través d'aquesta reflexió quin aprenentatge realitza aquesta dona participant. És més, entre el fet prendre apunts en una classe i el fet de prendre nota en una reunió, el segon acte té un valor afegit: la motivació per comunicar a les demés persones totes les informacions, valoracions, reflexions i decisions que s'han pres o les propostes que s'han de debatre en el grup.

### ***Creació de sentit: Descolonitzant el món de la vida***

Al Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí, entre tots i totes decideixen quines són les prioritats. Vegem-ho exemplificat en un fet històric: Començava la dècada dels noranta. L'administració volia ampliar la línia del metro, fent-lo arribar a Montjuïc abans de portar-lo al barri La Verneda, on hi havia molts més usuaris i el metro en aquest barri treballador, no s'utilitza per al lleure sinó per anar a treballar, a les escoles y centres educatius, és a dir un servei públic per a necessitats de primer ordre. Les persones adultes del barri van decidir que era



més important aconseguir que la *Línia 2* del metro arribés al barri. Vegem com s'expressa en aquest diàleg:

**Entrevistadora:** O per exemple, quan l'escola va reivindicar el metro no? Tu recordes aquella època de l'escola o no hi eres encara a l'escola?

**Participant:** *Sí yo estaba. Cuando se reivindicó el metro? Sí yo estaba.*

**Entrevistadora:** I com era la participació de la gent?

**Participant:** *Participaba mucho la gente* (Carmina-Relat de Vida Quotidiana).

D'aquesta manera, es fa front a la tendència d'intromissió de la burocràcia administrativa en àrees cada cop més àmplies de la vida social com l'esport, el temps lliure, les comunicacions, l'art, la família i la societat (Bates 1989). La participació de les persones en la decisió de les seves prioritats, dóna un nou sentit a la comunitat, en una societat del benestar solidària (Flecha 1989).

### **Solidaritat: Les tertúlies com a investigació dialògica**

Al Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí, es desenvolupen pràctiques educatives igualitàries, les quals es fonamenten en valors solidaris. Tant és així que, la solidaritat és, al mateix temps causa i efecte. Per constatar aquesta afirmació ens referirem a la pràctica de la investigació dialògica, en la que totes les persones participen a través del diàleg igualitari:

*El Grupo 90 ha organizado estas jornadas en colaboración con AEDA<sup>94</sup> (Asociaciones de Educadores/as por la Educación Democrática de Personas Adultas) y FAPEA<sup>95</sup> (Federación de Asociaciones de Participantes en Educación de Personas Adultas) tomando el compromiso de colaborar con el asociacionismo de las personas participantes y con las educadoras y educadores que defienden a las personas participantes en lugar de suplantar sus voces. De esta forma somos consecuentes con uno de los criterios científicos fundamentales de la investigación en EA: el diálogo con los sujetos (Trijornadas 2000:7).*

Les persones participants a La Verneda-Sant Martí, col·laboren en investigacions en Educació de Persones Adultes, per exemple, participant en Tertúlies o Grups de Discussió Comunicatius, en Relats Comunicatius de Vida Quotidiana, on aporten les seves reflexions sobre els temes que s'estiguin investigant.

Aquesta és una concreció de la solidaritat que produeix més solidaritat (causa i efecte) ja que, d'aquestes investigacions se'n desprendran conclusions transformadores que ajudaran a construir la societat solidària que persegueix, també, el Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí.

A través d'aquesta col·laboració solidària, des de la participació de les persones adultes, es fa realitat una organització que, des del juliol de l'any 2000, inclou els tres àmbits següents (Trijornades 2000):

- a) *Grupo 90*, format per professorat universitari en matèria d'Educació de Persones Adultes a nivell de l'estat espanyol.
- b) REDA (Xarxa d'associacions per l'Educació Democràtica de Persones Adultes) les principals característiques de les quals són: compartir el model social d'EDA i el codi ètic de l'actuació democràtica en el marc de l'Educació Democràtica de Persones Adultes, donar suport al protagonisme de les persones participants en lloc de substituir-lo, i formar part de la xarxa telemàtica per a l'Educació Democràtica de Persones Adultes.
- c) *CONFAPEA* (Confederació d'Associacions de Participants en Educació de Persones Adultes). Aquesta Confederació ha estat constituïda l'any 2002, per la qual cosa, a les Trijornades 2000, es van iniciar les propostes per a la seva futura constitució.

Hem vist, doncs, com l'organització dialògica de l'aprenentatge comporta altres compromisos que no exclouen ningú, i com a través d'aquesta organització dialògica que inclou tres àmbits, es van construir més i més pràctiques horitzontals i solidàries.

---

<sup>94</sup> AEDA eren les sigles que, en 1999, es proposaven per a l'actual REDA.

<sup>95</sup> FAPEA eren las sigles que, en 1999, es proposaven per a la CONFAPEA actual.

***El diàleg intercultural : Com la pràctica del diàleg entre cultures afavoreix la igualtat de diferències***

A Europa, cada cop les societats esdevenen més multiculturals, això fa que ens haguem de plantejar una forma de convivències basades en el respecte a les diferents cultures que les componen.

Com a conseqüència d'aquest pluralisme de les societats, sorgeix el perill de les desigualtats socials. Des d'una concepció dialògica de l'aprenentatge, les persones accepten les seves diferències de gènere, edat, procedència cultural, nivell d'estudis... que es valoren totes per igual mitjançant la pràctica del diàleg igualitari. D'aquesta manera és possible el somni de convidaure junts.

A les Jornades (2001) de Reflexió i Convivència, organitzades des del Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí i les associacions *Heura* i *Àgora*, es va realitzar un diàleg intercultural per tal de planificar el futur dels espais al Centre, que cada cop necessita més lloc per expandir-se, gràcies a l'efecte multiplicador de la participació, que ja hem esmentat abans.

**Participant 1:** *El sueño fue el de futuro. Soñamos*

**Participant 2:** *Si nos concedieran el Instituto Infanta Isabel. Esto se ha hablado muchas veces.*

**Participant 3:** *Digo que lo que pedíamos es el Instituto Infanta Isabel y digo que en otras reuniones también lo hemos soñado. También una cosa que me gustó mucho fue también estos chiquitos paquistanís de ver las caras de satisfacción que tenían era muy emocionante. Y este año ha estado muy bien organizado todo. Las personas creo que éramos más de cien si no recuerdo mal ¿no?*

**Col·laboradora:** *Ciento catorce* (Observació Comunicativa Consell de Centre).

En aquest fragment del Consell de Centre, podem observar com les persones descriuen el somni de tenir més espais per l'escola d'adults i com el somni és compartit per persones de diferents cultures.

## 1.22 El treball de les associacions de participants, *Heura* i *Àgora*

Des dels seus inicis, quan un grup de disset persones es van unir per fer realitat un projecte d'educació de persones adultes al barri de La Verneda-Sant Martí, es va anar gestant un moviment associatiu. Anys després, aquest moviment es va dotar d'estatuts i va assolir una situació plenament legalitzada i registrada al Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya. Així van anar prenent forma les associacions *Àgora* i *Heura*.

L'any 1986, quan es va legalitzar *Àgora*, va haver de fer-ho amb la denominació als Estatuts d' *Associació d'Alumnes i Ex-alumnes*. L'any 2002, es va fer un canvi d'estatus on hi figura la denominació d' *Associació de Persones Participants*, perquè es correspon molt més al model social d'educació de persones adultes que defensa. L'associació *Heura*, a mitjans dels vuitanta, es va registrar com una associació de dones.

Al llarg d'aquests anys, des d'*Àgora* i *Heura*, conjuntament amb l'Escola d'Adults, s'ha participat en reivindicacions veïnals; podem citar com exemple: la reivindicació de les masies del barri (1989), que a rel d'aquesta lluita van ésser restaurades i convertides en equipaments per al barri; la participació a les reivindicacions per a què la línia del Metro arribés al barri o la lluita per aconseguir la *Rambla Guipúscoa* com un espai de vianants. Totes aquestes reivindicacions han estat fetes realitat.

Al llarg de la seva història, tant l'associació *Àgora* com l'associació *Heura*, han estat objecte de premis i guardons. Només en posarem algun exemple: l'any 2002, *Àgora* obtingué el *Premi Sant Martí* que atorga el Districte. L'associació *Heura*, conjuntament amb altres entitats de dones de FACEPA, obtingué, el mateix any el *Premi de l'Institut Català de la Dona*. L'any 2003, en què se celebrava el vint-i-cinquè aniversari del projecte, Anna Rodríguez, Presidenta d'*Àgora*, rebé la medalla d'or de la ciutat de Barcelona, atorgada per l'Ajuntament de la ciutat per la tasca de l'esmentada Presidenta i d'*Àgora*, en favor de l'educació de persones adultes.

Un dels premis que ha rebut l'associació *Àgora* ha estat el Premi al Voluntariat 2002, concedit per l'INCAVOL<sup>96</sup>. L'estímul que ha suposat aquest reconeixement per a les persones adultes, protagonistes dels seus processos culturals i educatius ha estat enorme. El principal valor ha estat el de ser un reconeixement a la tasca col·lectiva de desenvolupament, on totes les persones s'hi senten igualment implicades.

Tant l'associació *Àgora* com l'*Heura* tenen com a objectius el desenvolupament comunitari i l'educació de les persones adultes. A més des d'*Heura* es lluita per la igualtat de la dona, sobretot en el camp de la cultura i de l'educació. Dins de les finalitats d'aquestes associacions també hi ha la d'establir relacions amb entitats i participar en coordinadores, com per exemple la Coordinadora d'entitats del barri.

Un altre objectiu de les associacions és el d'establir relacions amb entitats, institucions i administracions, des d'un nivell local fins al nivell global: en el municipi, en la Comunitat Autònoma, a nivell estatal, europeu i internacional.

Una forma de materialitzar aquestes relacions és la participació de les associacions en projectes. Tots els projectes es confeccionen a través del diàleg igualitari i s'aproven al Consell de Centre. Mitjançant aquest diàleg, des de les associacions *Heura* i *Àgora* es donen idees i tot el suport que calgui per tirar els projectes endavant. Mitjançant la participació i la col·laboració de les persones participants a *Heura* i *Àgora* s'aconsegueixen moltes formes de finançament que permeten realitzar més objectius i gestionar-los d'una forma autònoma. Per exemple es creen noves sinèrgies entre el paper de les administracions i el treball de les associacions.

---

<sup>96</sup> L'INCAVOL és l'Institut Català del Voluntariat i depèn de la Direcció General d'Acció Cívica, del Departament d'Acció Cívica de la Generalitat de Catalunya. Aquest Institut, concedeix anualment un Premi al Voluntariat a una entitat que s'hagi distingit per la seva tasca en aquest aspecte.

Actualment des de les associacions es gestionen projectes amb l'Ajuntament de Barcelona, amb Fundacions privades, amb la Unió Europea, amb altres entitats com FACEPA i CONFAPEA, amb l'Estat espanyol i també s'estan presentant projectes que tenen abast mundial, per exemple el Projecte presentat arran de la signatura de la Carta d'Intencions entre el Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí i l'Ajuntament de Porto Alegre (Brasil), amb l'objectiu d'arribar a un Conveni per afavorir l'intercanvi d'experiències entre ambdues entitats. Conveni que s'ha signat entre l'associació *Àgora* i l'Ajuntament de Porto Alegre en el marc del Fòrum Mundial de l'Educació 2004, celebrat el mes de juliol a l'esmentat municipi brasiler. Tota aquesta informació es pot trobar a la pàgina web [www.edaverneda/projecteverneda/portoalegre](http://www.edaverneda/projecteverneda/portoalegre).

Pel que fa a les reunions institucionals, les associacions *Heura* i *Àgora* tenen relacions amb el Districte de Sant Martí, el Consell Escolar Municipal del Districte i el Consell de Dones del Districte (en el cas d'*Heura*), per citar-ne algunes. Des de l'associació *Heura* s'ha creat el Grup de Dones, que es reuneix quinzenalment i, es connecta en una reunió mensual amb el Grup de Dones de FACEPA.

Les associacions mantenen contactes amb entitats privades com Fundacions i entitats sense ànim de lucre, essent un dels seus objectius prioritaris l'ampliació i consolidació d'aquestes relacions.

Totes les persones participants, pel fet de ser-ho, ja pertanyen a les associacions i, per tant poden, participar de totes les reunions i de totes les activitats. Les associacions constitueixen un espai molt important on, participant s'aprèn a participar; el grau d'implicació el decideix cadascú, però per l'efecte multiplicador de la participació, moltes persones s'animen a implicar-s'hi cada cop més.

Molts i moltes han format part de les Juntes de les associacions, assumint responsabilitats i tasques com a Presidents, Presidentes, Secretaris, Secretàries, Tresorers o Tresorereres, Vocals... amb un nivell de compromís que realitzen de forma altruista i solidària. Els llaços que es creen entre les persones de les Juntes i l'Escola són molt estrets, tal i com ho exigeix la vinculació que hi ha entre unes i

altra. La vivència que les persones implicades tenen d'aquesta participació és la de molta unió i molt bona dinàmica relacional i de treball.

Totes les Juntes de les associacions *Heura* i *Àgora* són obertes. Per això aquestes associacions es reuneixen mensualment l'últim dimecres de mes. Sempre que sigui possible ho fan alternant horari de matí i vespre. En aquestes reunions planifiquen les seves actuacions i fan les seves propostes. A elles hi acudeixen les persones de la Junta de cada entitat i moltes persones participants i col·laboradores. Sempre hi ha una persona que fa d'enllaç entre el personal del dia a dia i la Junta. Aquesta persona hi va en qualitat de tècnica però no té vot, ja que són les persones sòcies les que tenen veu i vot. Les Juntes són obertes a les persones educadores, aquestes, el que fan és donar suport a *Heura* i *Àgora*, però elles ja tenen els seus espais propis on associar-se amb altres persones educadores que lluiten per un model democràtic d'educació de persones adultes.

*Las representaciones y cargos de los movimientos de EA deben ser ocupados por las personas participantes que, por no haber tenido oportunidad de estudios universitarios, son excluidas de los cargos de representación de la sociedad letrada, incluidos los movimientos sociales. La minoría que tiene título universitario y/o que cobra por su dedicación profesional en EA debe apoyar estas organizaciones sin intentar nunca suplantar la representación de las personas participantes (Código ético para una Educación Democrática de Personas Adultas. Art. 3).*

Tal i com succeeix en els espais de gestió comunicativa, les Assemblees són els màxims òrgans decisoris de les Associacions. Hi ha dos moments claus de formació d'Assemblees: la participació com a Juntes d'*Heura* i *Àgora* en les **Assemblees d'Inici de Curs** del Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí, que es fan un cop l'any, coincidint al mes de setembre amb el començament del curs, i les **Assemblees bianuals** per a l'aprovació del Pla d'Actuacions, els pressupostos i de renovació de la meitat dels càrrecs de les Juntes. Encara que, aquestes assemblees es realitzen de forma conjunta, cada una de les associacions té la seva pròpia Junta. Pel fet de ser una associació de dones, la

Junta d'*Heura* està constituïda exclusivament per dones, encara que les seves reunions són obertes per a tothom.

En aquesta línia, **al Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí**, ha esdevingut **un espai públic on les iniciatives de les associacions han estat creadores d'opinió i conformadores d'un espai de trobada** en el qual el ni sistema polític ni el diner, no són el centre, sinó solament uns sistemes d'acció entre d'altres.

És més, gràcies a **les interaccions basades en la solidaritat** amb què les persones participen a les associacions, el diner adquireix un nou sentit, molt més solidari, i el sistema polític no té sentit sense la participació deliberativa (mitjançant l'argumentació) de totes les persones. Les activitats és valoren molt quan són obertes al barri. L'Enric ho formula així,

*Sant Jordi mateix era obert home, jo vaig venir al matí (...) Però al matí vam fer sardanes, va venir gent, gent de fora (Enric-Tertúlia Comissió d'Activitats).*



### 1.23 Conclusions

El Centre de Persones Adultes: La Verneda-Sant Martí és una concreció de Centre Global de Base Territorial, que es caracteritza perquè són les pròpies persones participants les que dissenyen els seus propis projectes de desenvolupament educatiu i cultural.

La gestió d'un model comunicatiu de presa de decisions fa possible el model social d'EDA. Els diferents òrgans de decisió i participació democràtica són sempre oberts i compten amb la implicació de les associacions de participants, *Heura i Àgora*.

En aquest capítol s'ha explicat com el concepte de **diàleg igualitari**, que permet una gestió comunicativa, es concreta al Projecte d'EDA de La Verneda-Sant Martí en tots **els espais deliberatius**, on hi participen en igualtat de condicions: veïns i veïnes del barri, gent que s'ha format al propi centre, persones que treballen a altres llocs (entre les que s'hi compten professors i professores universitàries, doctors i doctores i persones que estan treballant en diferents investigacions universitàries, etc). També hi col·laboren en qualitat de voluntàries en situació atur, jubilades i estudiants en pràctiques.

**La gestió comunicativa del Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí, és una concreció de l'aprenentatge dialògic.** El diàleg és igualitari perquè s'hi participa amb pretensions de validesa. Les persones adultes, mitjançant la participació en la gestió comunicativa, adquireixen experiència, gràcies a la **intel·ligència cultural**. La **transformació que s'experimenta amb la gestió comunicativa es tradueix en més llibertat**.

Com a la *Institución Libre de Enseñanza*, es veuen reconeguts els seus sabers populars. Això augmenta l'**aprenentatge instrumental**, sense produir una segregació entre els aprenentatges acadèmics i els sabers populars. La participació de les persones en la decisió de les seves prioritats, produeix una **creació de sentit**. La **solidaritat** és un valor i també una causa i un efecte que permet estendre el moviment a nivells locals, estatals i internacionals com ho demostren la participació en la CONFAPEA, REDA, AEDA i Grupo 90. La igualtat

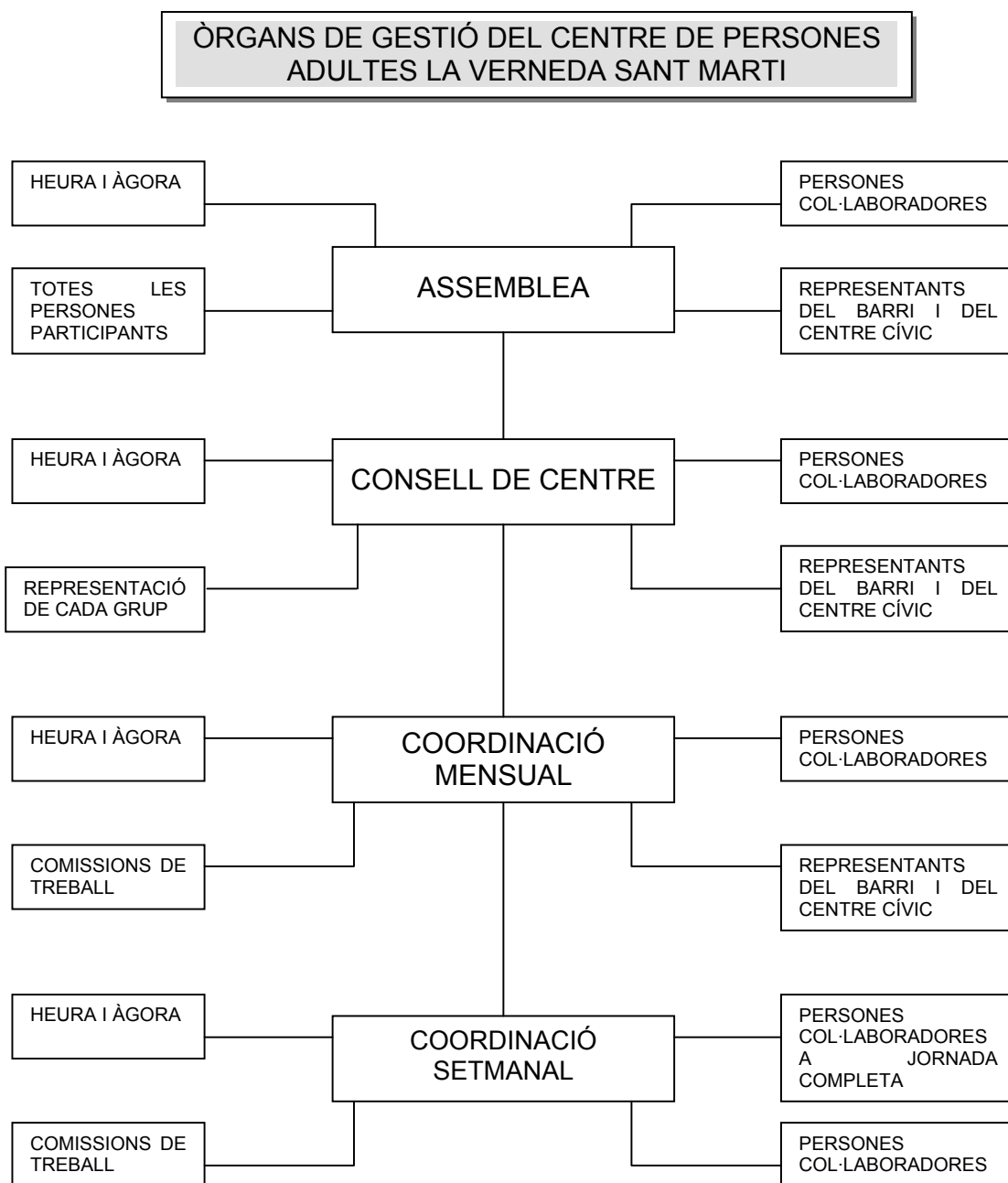
de valoració per a totes les cultures fa possible **la igualtat de diferències** que possibilita el somni de Martin Luther King: *Conviure junts*.

**Quadre nº 12 : Oferta formativa i de desenvolupament comunitari al Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí**

Oferta de formació instrumental i formació bàsica	Oferta de formació per al món del treball	Oferta cultural	Projectes d'innovació educativa i recerca
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprenentatge d'una segona llengua per a persones immigrants.</li> <li>- Nivells inicials</li> <li>- Ges</li> <li>- Preparació per a l'accés a la Universitat per a majors de 25 anys.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparació per a l'accés a cicles formatius de Formació professional</li> <li>- Cursos i tallers ocupacionals</li> <li>- FORCEM</li> <li>- Idiomes</li> <li>- Informàtica</li> <li>- D'altres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tallers</li> <li>- Cursets, Jornades, Congressos</li> <li>- Escoles d'estiu</li> <li>- Tertúlies Literàries Dialògiques</li> <li>- Sortides culturals</li> <li>- Setmanes culturals: Xerrades, col·loquis, debats, etc.</li> <li>- Extensió universitària</li> <li>- Altres activitats: viatges culturals.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- D'àmbit local: Ajuntament, Generalitat de Catalunya, d'altres.</li> <li>- D'àmbit nacional:</li> <li>- MEC</li> <li>- Fundacions d'àmbit estatal, d'altres.</li> <li>- D'àmbit comunitari: Comissió de les Comunitats Europees, d'altres.</li> <li>- D'àmbit global:</li> <li>- Conveni amb Porto-Alegre</li> <li>- D'altres.</li> </ul>

**Quadre nº 13: Quatre tipus d'espais per al diàleg al Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí**

Espais de diàleg per a la presa de decisions	Espais de diàleg per a la gestió i la participació	Espais de diàleg per a la formació, la reflexió i l'avaluació	Espais de diàleg per a la solidaritat
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Assemblea</b></li> <li>➤ <b>Consell de Centre</b></li> <li>➤ <b>Assemblea de l'Associació <i>Heura</i></b></li> <li>➤ <b>Assemblea de l'Associació <i>Àgora</i></b></li> <li>➤ <b>Junta oberta de l'Associació <i>Heura</i></b></li> <li>➤ <b>Junta oberta de l'Associació <i>Àgora</i></b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>COSE</b> (Comissió setmanal)</li> <li>➤ <b>COME</b> (Comissió mensual)</li> <li>➤ <b>Altres Comissions:</b></li> <li>➤ Comissió de Col·laboradors</li> <li>➤ Comissió d' Activitats</li> <li>➤ Comissió de la Revista</li> <li>➤ Altres Comissions més puntuals Per exemple: Comissió d' Accés a la Universitat per a majors de 25 anys.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Jornades:</b></li> <li>a) D'inici de curs</li> <li>b) De convivència i reflexió</li> <li>c) De fi de curs</li> <li>➤ <b>Setmanes Culturals</b></li> <li>➤ <b>Setmanes d'Avaluació</b></li> <li>➤ <b>Grup de Dones</b></li> <li>➤ <b>Grup Multicultural</b></li> <li>➤ <b>Grup de Joves</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ VERN</li> <li>➤ FACEPA</li> <li>➤ AEPA</li> <li>➤ REDA</li> <li>➤ CONFAPEA</li> <li>➤ VERNEDA-PORTO ALEGRE</li> <li>D'altres</li> </ul>



**Quadre nº 14: Organigrama del CPA La Verneda – Sant Martí, un model comunicatiu de presa de decisions**



## CONCLUSIONS

Hi ha diversos models filosòfics que conviuen en la societat postindustrial. Entre tots aquest models n'hi ha uns que relativitzen totes les conquestes fetes al llarg del segle XX per part de les classes populars i treballadores i que justifica els models neoliberals.

Alguns d'aquests models es fonamenten en una ideologia, que apareix com a "no ideologia", inspirant uns discursos sociològics i pedagògics on es diu que el diàleg és una imposició que cal rebutjar, perquè allò compta de veritat és el poder. Com a conseqüència es considera la transformació social com quelcom no possible ni desitjable, anul·lant així tots els somnis emancipatoris de persones i col·lectius. Altres plantejaments afegixen la teoria que és el missatge el que crea la realitat, i no a l'inrevés. Les teories deconstruccionistes fan desaparèixer la capacitat de resoldre problemes que posseeix el llenguatge, defensant la idea que deconstruir és veure que no hi ha un significat sinó que el text és generador de molts significats diferents.

En el terreny de la gestió, les conseqüències d'aquest paradigma filosòfic són l'anul·lació de qualsevol possibilitat de posar-se d'acord i la impossibilitat de contextualitzar els textos. Només es contempla la negació del diàleg, la negació de la capacitat narrativa dels subjectes així com de la memòria històrica i col·lectiva. Aquests raonaments desactiven qualsevol forma d'entesa. La gestió que se'n deriva no ha deixat de ser burocràtica ni corporativista però la imatge que dóna, té uns forts components estètics basats en teories com la distinció i l'"habitus" de P. Bourdieu. El criteri de distinció recolza qualsevol discurs basat en la diferència independentment de la necessitat de vincular-la al criteri d'igualtat. Amb el pretext de defugir de l'homogeneïtzació, la gestió postmoderna incrementa les desigualtats i no representa cap alternativa a les teories reproduccionistes que afirmen que l'única funció de l'educació és la reproducció de la cultura dominant, i, amb ella de les desigualtats.

Altres teories, com les de Baudrillard, es basen en la impossibilitat de demostrar l'existència real dels textos narratius i argumenten que, en el fons, el missatge ja no existeix sinó que és el mitjà el que s'imposa.

Hem situat el model de gestió propi dels discursos postmoderns en un paradigma que hem anomenat relativista. En aquest model de gestió, l'organització respon als interessos d'unes elits dominants i no a les necessitats de totes les persones participants, amb la qual cosa es demostra que no és un model capaç de constituir una autèntica alternativa al corporativisme burocràtic. Això suposa, per tant, una organització de tipus vertical, amb aparença d'horitzontalitat, en què la imatge personal respon a uns determinats criteris estètics basats en la distinció i és la que marca l'estatus de forma que la diversitat és la forma d'aparèixer com a desiguals, i amb això es crea una organització anti-solidària.

La imatge postmoderna que es dona no permet descobrir, a primera vista, aquest anti-igualitarisme on hi rauen unes relacions corporatives i, és a partir d'aquestes relacions com s'assignen els càrrecs i com es prenen decisions.

En contraposició, aquest treball de tesi ha plantejat la capacitat de les persones participants d'interpretar la seva pròpia realitat i d'intervenir en projectes transformadors, gestionant-los comunicativament, com l'alternativa a les teories filosòfiques de la postmodernitat en educació de persones adultes.

Gràcies a la capacitat transformadora de les persones i els col·lectius es fa possible la utopia de gestionar comunicativament els projectes d'EDA: *és possible participar en les activitats de gestió amb pretensions de validesa, minimitzant les pretensions de poder*. El diner no és l'únic mitjà per controlar el món social de les persones. No totes les activitats del món de la vida estan monetaritzades, el diner també pot estar al servei d'activitats solidàries. La gratuïtat de l'oferta d'educació de persones adultes és un dels millors elements clau de la possibilitat que les pretensions de poder es vagin substituint per altres de validesa i del que en aquesta tesi hem anomenat *interaccions basades en la solidaritat*.



Gràcies al diàleg igualitari, persones sense titulació acadèmica esdevenen capaces de participar en la gestió dels seus propis projectes d'educació i desenvolupament cultural.

La intel·ligència cultural, com a capacitat d'entendre'ns que totes les persones posseïm per igual, permet establir una transferència cultural i que els sabers i les habilitats adquirides al llarg de la vida aportin una gran riquesa a la gestió comunicativa de l'EDA.

Amb aquests components es va donant un procés de transformació, a mesura que les persones van participant en la gestió comunicativa, ja que la participació va acompanyada d'importants assoliments personals i socials que desmenteixen les teories reproduccionistes i el darwinisme social.

De fet, en la gestió comunicativa sempre es prioritza la participació dels que tenen menor nivell acadèmic i també les persones i col·lectius que pateixen major risc d'exclusió. En la gestió comunicativa l'objectiu no és la diversitat entesa en el sentit postmodern, sinó la igualtat de diferències on totes les cultures, ètnies i procedències són valorades per igual. No es busca l'adaptació ni la integració entesa com a assimilació de valors, costums, relacions, sinó la transformació de les desigualtats en igualtat d'oportunitats.

Totes les cultures, ètnies i procedències poden fer les seves aportacions a la gestió comunicativa, enriquint-la, possibilitant així, nous àmbits de solidaritat entre cultures. D'aquesta manera es van fent realitat els drets establerts a *la Declaració dels Drets de les Persones Participants* en EDA, consensuada després a través de FACEPA i, finalment per la CONFAPEA, es pogué aprovar al Parlament de Catalunya per unanimitat com a Decret no de Llei. D'aquesta forma tots els partits a Catalunya haurien propiciat un marc social per a l'EDA que comptés amb la participació dels ciutadans i ciutadanes.

Per tal de plantejar la necessitat d'una gestió comunicativa a tots nivells hem abordat la macrogestió i la gestió local de l'EDA. Tant a l'àmbit de la macrogestió com en el de la gestió local dels Projectes d'EDA, podem dir que hem arribat a la

mateixa conclusió: cal incorporar la societat civil i replantejar el paper de les instàncies governamentals en l'EDA a la gestió democràtica de l'educació de persones adultes. Una segona conclusió que està molt relacionada amb la que acabem d'exposar, és la importància de crear i incrementar les instàncies de coordinació a l'EDA.

Per tal d'anar confluint cap aquestes dues consecucions, és molt important la creació de lleis específiques d'Educació de Persones Adultes, com per exemple la *Llei de Formació d'Adults de Catalunya*, amb dos organismes molt necessaris per tal de desenvolupar-les de forma democràtica com els següents: *Les Comissions Interdepartamentals* i els *Consells Assessors*.

La veu i el vot de les persones participants es defineixen en les conclusions d'aquesta tesi, com un dels factors transformadors més poderosos que fan possible la gestió l'EDA amb pretensions de validesa, minimitzant les pretensions de poder.

Una de les eines que s'ha perfilat en aquestes conclusions com a més poderosa per a una gestió amb pretensions de validesa és la solidaritat com a mitjà de coordinació de l'acció. En aquest treball, s'ha considerat que la solidaritat és un component importantíssim de l'educació i, en concret en el camp de les persones adultes, és un valor a desenvolupar: un valor que des de l'àmbit del món de la vida de les persones s'ha desenvolupat mitjançant l'experiència i l'exercici de les habilitats cooperatives, tots dos, vessants de la intel·ligència cultural.

En la gestió comunicativa de l'EDA, els aspectes culturals són uns dels components més importants. La participació en la gestió de les activitats de desenvolupament cultural de la comunitat crea una nova identitat cultural, no només en les persones, sinó també en els col·lectius. Les cultures dominants, que sovint coincideixen amb les elits, no sempre constitueixen un mirall on les capes populars de la societat s'hi puguin veure reflectides. Hi ha diverses raons: per una banda, la cultura comuna o *common culture* (Willis 1994) és un important bagatge que, sovint les persones pertanyents a les capes populars de la societat, aporten a les pràctiques culturals, desenvolupant les seves habilitats comunicatives. Per

altra banda, quan les persones pertanyents a les cultures populars superen les tipificacions culturals pròpies de les pràctiques de seguiment (Flecha 1990), poden convertir-se en els gestors dels seus propis projectes culturals.

Quan totes les persones, per diferents que siguin, són valorades per igual assoleixen una identitat basada en el reconeixement social. A més, la participació en la gestió comunicativa esdevé culturalment molt transformadora quan també persones intel·lectuals es vinculen als projectes populars de desenvolupament cultural. Es crea una relació igualitària entre totes les persones participants, la qual pot donar lloc a una nova creació cultural, fruit d'un diàleg molt enriquidor.

Les pròpies persones participants així ho han analitzat a les Tertúlies i els Grups de Discussió Comunicatius, i als Relats Comunicatius de Vida Quotidiana, per a elles les seves vides i la seva participació a la dinamització de les activitats culturals són un "continuum".

Aquest model d'organització, que nosaltres hem concretat en l'organització del Projecte cultural i educatiu de La Verneda-Sant Martí, permet fer realitat la presa de decisions comunicativa.

En aquesta anàlisi es constaten varies coses. En primer lloc que les lleis d'EDA han de ser obertes per tal de poder permetre una gestió portada a terme pels propis participants, per tant els decrets que se'n derivin han de comptar amb l'assessorament del *Consell Assessor*, on hi ha d'haver representació de la societat civil, en concret de representant d'associacions de participants d'EDA.

En segon lloc, les línies institucionals han d'afavorir el model social d'EDA, ja que només aquest model pot donar resposta als reptes que planteja el segle XXI a la societat de la informació.

En tercer lloc, és important una sinèrgia entre les instàncies governamentals i la societat civil, sobretot les entitats sense ànim de lucre, com les associacions *Àgora* i *Heura* que gestionen, conjuntament amb totes les persones participants, el Projecte del Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí.

## 1.24 Propostes de futur per a un model comunicatiu de gestió

De tot el que s'ha exposat fins ara en aquest treball de tesi, n'extraïem els elements que la caracteritzen, els quals inspiren tot el projecte educatiu: *democràcia, participació, obertura a la comunitat, igualtat, pluralisme, gratuïtat i transformació*, i fem la proposta de generalitzar-los a tots els projectes que es basin en el model comunicatiu de presa de decisions. Aquest model permet fonamentar una organització dialògica del model social d'educació de persones adultes. Tot seguit els anirem concretant, un per un.

### 1.24.1 Democràcia

El principi de democràcia tal com s'entén en la gestió comunicativa, també fou defensat per Paulo Freire quan va venir a Barcelona, l'any 1994 i va presentar la seva ponència al Congrés Nuevas Perspectivas Críticas en Educación.

*Era preciso democratizar el poder, reconocer el derecho de voz de los alumnos, de los profesores, disminuir el poder personal de los directores, crear instancias nuevas de poder como los consejos de escuela, decisorios y no solamente consultivos (Freire 1994:93).*

En aquest paràgraf Freire emmarca la gestió en un model més democràtic, on els Consells Escolars siguin més que purs òrgans consultius. La pràctica deliberativa de la democràcia (Habermas 1999/1996) ens permet anar més enllà d'uns òrgans representatius i ens situa en els esmentats espais per al diàleg. La democràcia deliberativa dóna veu i vot a les persones participants en qualsevol espai de gestió. Així es fa possible minimitzar i/o anul·lar les pretensions de poder.

### 1.24.2 Participació

*Participar és ensenyar el que has après a l'escola i transmetre-ho als demás (Congrés L'Educació de Persones Adultes com a moviment social 2003).*

El principi de centre democràtic i participatiu es fa realitat a través de tots els òrgans de participació i de gestió del centre. La participació és un poderós element

transformador ja que té un efecte multiplicador: a través de l'efecte mirall, unes persones porten a les altres a participar.

*Hem de trencar la por a què no ens puguin substituir: s'ha de trencar perquè la gent no tingui por a participar (Congrés L'Educació de Persones Adultes com a moviment social 2003).*

En aquest model on tothom fa realitat la seva participació mitjançant la seva veu i el seu vot, es crea un ambient molt propici perquè les persones es vagin sentint convidades a participar també, trencant barreres com la vergonya, la por a parlar en públic, la baixa autoestima: és el que anomenem com **l'efecte multiplicador de la participació**.

### **1.24.3 Obertura a la comunitat**

Obrir-se a la comunitat vol dir potenciar la participació comunitària. Amb molta freqüència, al món associatiu del barri s'hi troba gent que ha estat a l'Escola de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí. Això és possible perquè a través de la seva participació a l'Escola han adquirit un aprenentatge per poder implicar-se en entitats de la comunitat. Les persones participants, s'adonen de les transformacions que esdevenen possibles gràcies a la seva col·laboració. Vegem com aquesta persona participant opina sobre una de les activitats desenvolupades per VERN l'any 2001. *El Somni de VERN*, va permetre que totes les persones expressessin en veu alta els seus desigs per al barri.

*A partir de ahora pienso que a través del somni (de VERN) y todo esto...puede haber más libertad (Carmina-Relat de Vida Quotidiana).*

### **1.24.4 Igualtat**

Gràcies a la filosofia del projecte, que es concreta en el diàleg igualitari, totes les persones que hi participen s'hi veuen implicades per un igual i totes tenen l'oportunitat de participar en la presa de decisions sense exclusió. I això ho fan a través dels arguments amb pretensions de validesa, les quals són un poderós factor transformador. No es tracta que totes les persones tinguin les mateixes

oportunitats de disposar d'una cultura homogènia, sinó d'aconseguir que ningú ocupi una posició inferior pel fet de no posseir determinats elements culturals. Amb aquest enfocament es fa possible superar les polítiques compensatòries i assistencials basades en les teories del dèficit creen expectatives negatives de l'aprenentatge.

La igualtat es defineix aquí com el dret igual per a totes les persones a escollir ésser diverses i educar-se en les seves pròpies diferències. Proposem el concepte discursiu de la democràcia (Habermas 1999/1996), al que correspon la imatge d'una societat descentralitzada que, mitjançant l'emergència de l'espai públic, es transforma en una plataforma diferenciada per a la percepció, identificació i deliberació dels problemes de la pròpia societat en el seu conjunt.

L'estat nascut d'una democràcia deliberativa, sense deixar els seus principis socials, deixa de ser un estat assistencial per esdevenir la garantia dels drets de les persones i la seva igualtat.

Com ja hem vist en Habermas (1999/1996) el poder d'integració social que posseeix la solidaritat, hauria de desplegar-se al llarg dels variats espais públics autònoms i dels procediments institucionalitzats de formació democràtica de l'opinió i de la voluntat comuna, propis de l'estat de dret. A més el poder de la solidaritat hauria de poder afirmar-se enfront dels altres dos poders, és a dir, el diner i el poder administratiu.

D'aquesta forma el que Habermas anomena **la política deliberativa** estableix una **relació amb el món de la vida de les persones creant espais públics d'expressió, reflexió i opinió que fan possible la participació.**

*Ens diferenciem d'altres projectes també, perquè tots formem part del Projecte. Tenim molts espais, per exemple el Consell de Centre o el COME per col·laborar. Potser ens diferenciem en que aquí, el voluntari que ve, se li dóna facilitat per col·laborar en tot (Congrés L'Educació de Persones Adultes com a moviment social 2003).*

### 1.24.5 Pluralisme

Igualtat no és sinònim d'igualitarisme ni d'homogeneïtat. Molt al contrari, un dels principis en què es fonamenta el projecte de La Verneda-Sant Martí, és el pluralisme. Això suposa que totes les idees són respectades i tothom té dret a entendre la vida i el món en funció de les seves conviccions i les seves creences, sempre en el marc dels drets humans.

*El funcionament i l'organització del Centre (La Verneda-Sant Martí), depèn sempre de les aportacions i decisions dels diferents grups i comissions que hi participen i hi col·laboren (Fundació Serveis de Cultura Popular 1990:13).*

Hem analitzat com R. Flecha (1994) defineix la igualtat com un objectiu més global que la diversitat, la diferència i la lliure elecció. D'aquesta manera és possible que persones amb diferents creences, diferents opcions de vida, diferents posicionaments ideològics, polítics... convisquin en un mateix projecte. Es tracta de buscar sempre allò que ens uneix i respectar el que no és igual en tothom.

*Així, doncs, el pluralisme social i polític es considera com un fonament ulterior per les necessitats de l'educació permanent d'adults (Fundació Serveis de Cultura Popular 1990:13).*

### 1.24.6 Gratuïtat

El fet que l'oferta de l'Escola d'Adults La Verneda-Sant Martí sigui gratuïta fa que cap persona es quedi fora per la qüestió econòmica. El principi de la gratuïtat es fa possible gràcies a la solidaritat de les persones que aporten voluntàriament algunes de les seves hores setmanals a la col·laboració al Centre. També fan possible la gratuïtat els recursos humans i materials que provenen de l'administració, en aquest cas la Generalitat de Catalunya, i dels recursos que aconseguixen les associacions de participants, *Heura* i *Àgora*.

Molts d'aquests recursos provenen de subvencions que les associacions reben gràcies a projectes que presenten a les diferents institucions, ja sigui les d'àmbit autonòmic com les d'àmbit estatal o a nivell europeu.

Un dels elements més importants per a la gratuïtat, és la col·laboració desinteressada de moltes persones en el projecte de La Verneda-Sant Martí, en qualitat de voluntàries:

*Aquí no s'exigeix res a les persones: si algú té una hora lliure, pot venir a l'hora que vulgui. Es respecta la formació de cadascú: tothom és vàlid per fer de col·laborador. (Congrés L'Educació de Persones Adultes com a moviment social 2003).*

Mai, en els vint-i-sis anys de la seva història, l'Escola d'Adults La Verneda-Sant Martí, ha deixat de ser gratuïta, malgrat les pressions socials que, sota arguments "pseudo-progres" com els de: "la gent si no paga, no valora l'oferta", ha tingut molt sovint, al llarg de la seva història. El **principi de la gratuïtat és un poderós factor transformador** ja que fa possible superar una de les exclusions més fortes vers la igualtat: les dificultats econòmiques.

#### 1.24.7 Transformació

Segons el concepte d'agència humana definit per Giddens (1990), les pràctiques generen estructures i les estructures influeixen sobre les pràctiques. Segons Giddens, totes les persones poden valorar les conseqüències de les seves accions. Participació i transformació són dues cares de la mateixa moneda. D'una banda, mitjançant la participació les persones generen canvis en les seves vides, d'altra banda les transformacions de les estructures i de les concepcions dominants, poden augmentar la participació de les persones adultes.

D'aquesta manera, les transformacions que es produeixen arrel d'un projecte educatiu de base territorial com és el Centre de Persones Adultes La Verneda, són de dos tipus: individual i col·lectiu.

El Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí és transformador perquè no tracta d'adaptar el seu currículum als ensenyaments propis del sistema educatiu propi de les etapes d'escolarització obligatòria.

La participació de les persones en la gestió comunicativa és possible, gràcies a les pretensions de validesa. Així ho interpreten les persones participants en la Tertúlia



o Grup de Discussió Comunicatiu. Les seves aportacions ens han constatat que la participació en la gestió de les activitats de l'escola produeix una identificació amb el món de la vida, tal com ens havíem proposat estudiar.

Les persones adultes aprenen a participar en la gestió comunicativa, de manera natural, establint **una continuïtat entre el seu món de la vida i la seva implicació a les tasques de gestió** dels projectes. Per a elles la participació ha transformat les seves vides i li ha donat un nou sentit. En aquesta interpretació ens explica com ja no li cal apuntar-se els compromisos que té amb l'escola, perquè se'n recorda per si mateixa:

*Jo m'ho apunto en un calendari que tinc, però la veritat és que de les coses de l'escola me'n recordo.* (Josefina-Tertúlia Comissió d'Activitats).

Les persones quan participen, primer experimenten una transformació personal, a través de la qual es fa possible la transformació de l'entorn.

### **1.25 Aprofundir el model social basat en una gestió comunicativa**

Al llarg d'aquest treball de tesi hem constatat la possibilitat de gestionar comunicativament l'EDA. No solament en la teoria, també en la realitat hem descobert experiències com la de La Verneda-Sant Martí a Catalunya i la de *Highlander Research & Education Center* a EEUU, entre d'altres, que mostren com la transformació social és possible. Aquesta es fa realitat gràcies a la participació de totes les persones sense distinció. Participació que té un efecte multiplicador, ja que les persones adultes s'impliquen en la gestió dels propis projectes, fent participar als demés.

Després d'aquesta constatació es pot pensar que la consolidació d'aquest model és una de les principals línies de futur per al segle XXI per a l'Educació Democràtica de Persones Adultes. Tal i com hem vist exemplificat en la Comunitat Autònoma de Catalunya, una de les prioritats per a aquest segle haurà de ser anar aconseguint i consolidant lleis d'Educació de Persones Adultes que permetin tenir un marc legal per a les experiències democràtiques d'educació de persones adultes en tot l'estat espanyol.

L'última dècada del segle XX s'havia caracteritzat pel sorgiment de noves necessitats de formació per a les persones adultes: caldrà que les lleis permetin donar resposta a aquestes noves demandes i, al mateix temps, fer front a les noves desigualtats que es van generant en la nova societat. Així, des de l'EDA es contribuirà a la transformació de l'actual societat de la informació en una societat informacional dialògica.

Esperem que, al llarg de les properes dècades es vagin consolidant entitats associatives del Tercer Sector, com per exemple les associacions esmetades al llarg del treball de tesi: *Heura, Àgora, Afpaca, Apepa, Associació Cultural Jaume Tusset, Cultura Viva, Grups de Dones, Grups Multiculturals...* entre moltes d'altres, les quals permetin establir projectes sorgits de la incitativa civil. És desitjable que vagin consolidant-se també les entitats de segon nivell com les federacions i confederacions. Molt sovint l'aportació del voluntariat a l'educació de persones adultes es podrà canalitzar a través d'aquestes entitats sense ànim de lucre.

D'aquesta manera es podran anar establint estructures de coordinació en l'EDA, basades en les aportacions de tothom. Xarxes que s'han d'anar connectant globalment, com ja hem vist en algunes de les experiències analitzades, per exemple la de la *Comissió Verneda-Porto Alegre*.

D'aquesta manera es podrà estendre el moviment d'educació democràtica de persones adultes que ja s'ha dotat de la *Declaració dels Drets de les Persones Participants*.

Segurament que el ressò d'aquesta *Declaració*, que permet fonamentar ètica i legalment una gestió comunicativa i democràtica de l'EDA, podrà arribar a ser assumida pel Parlament com una proposició no de llei. És d'esperar que tots els partits democràtics la defensin com una eina d'avenç en la societat del segle XXI.

Des de la Unió Europea s'han anat desenvolupant molts projectes interessants que han anat possibilitant un espai europeu d'intercanvi d'experiències i de foment de bones pràctiques en l'EDA. Aquesta és la tendència que des d'aquesta tesi es preveu per al futur desenvolupament de l'EDA, no només a nivell europeu, sinó també a nivell global.

## BIBLIOGRAFIA

Adams, F. 1992. *Unearthing Seeds of Fire: The idea of Highlander*. Winston-Salem, North Carolina: John F. Blair, Publisher (Treball original publicat el 1975).

AEDA. 2000. *Código ético para una educación democrática de personas adultas*.

AEPA. 1998. Model d'educació de persones adultes AEPA a *Papers d'Educació d'Adults* núm. 30. Pp. 41.

AEPA. 2000. Puigvert, L." Les "altres dones". Aprenentatge de persones adultes com a generador de transformació social en les relacions de gènere" a *Papers d'Educació de Persones Adultes* núm. 34. Pp. 9 -10.

AEPA. 2000. Valls, N. "Com els participants en Educació de Persones Adultes gestionen els seus propis projectes" a *Papers d'Educació de Persones Adultes* núm. 34. Pp.14 -16.

AEPA. 2000. Temes a Debat. "Perspectives transformadores des de la participació" a *Papers d'Educació de Persones Adultes* núm. 34. Pp.11-12.

AEPA. 2002. Valls, N. "Necessitat de la recerca per a l'EPA; com investigar des de la pràctica" a *Papers d'Educació de Persones Adultes*, núm 39. Pp.6-7.

Alcoba, E.; Larena, R.; Valls, N. 2000. "Mar: mujer y arte moderno y contemporáneo en centros de educación de personas adultas" a *Cultura y Educación*. Pp. 143-155. Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje.

Althusser, I. 1975. " Ideología y aparatos ideológicos del estado". *Escritos*. Pp.107-172. (Treball original publicat el 1970).

Althusser L. 1992. *El porvenir es largo*. Barcelona: Destino.

Antúnez, S. 1998. *El Proyecto Educativo de Centro*. Barcelona: Editorial Graó.

Associacions *Àgora* i *Heura*. 1994. "Un projecte cultural i educatiu en marxa" a *Celobert*, Revista del Centre d'Educació de les Persones Adultes de la Verneda de Sant Martí. Desembre: núm 1.

Aronowitz, S; Giroux, H. 1987. "Ideologies About Schooling: Rethinking The Nature Educational Reform" a *The Journal of Curriculum Theorizing* núm. 7,1. Pp. 7-38.

Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M.; Valls, R. 2004. *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

Austin, J.L.1971.*Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós (Conferències impartides el 1955).

AAVV.1976. Institución Libre de Enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía* Octubre: núm. 22 Pp. 3-21.

AAVV. 1998. "Comunidades de Aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información" a *Aula de Innovación Educativa*, núm.72. Barcelona: Graó.

AAVV. 2002.*Comunidades de Aprendizaje en Euskadi/ Euskadiko Ikaskuntza Komunitateak*. Vitoria-Gasteiz. Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.

Bates, R. et alii.1989. *Práctica crítica de la administración educativa*. Universitat de València: Servei de Publicacions.

Baudrillard, J. 1991. *La guerra del golfo no ha tenido lugar*. Barcelona: Anagrama (Treball original publicat el 1991).

Baudrillard, J. 2000. *Las estrategias fatales*. Barcelona: Anagrama (Treball original publicat el 1983).

Baudrillard, J.2002. *La ilusión vital*. Madrid: Siglo XXI de España Editores S.A. (Treball original publicat el 2000).

Baudrillard, J.; Crimp, D.; Foster, H.; Frampton, K.; Habermas, J.; Jameson, F.; Krauss, R.; Owens, C.; Said, E.W.; Ulmer, G.L.1985. *La postmodernidad*. Barcelona: Kairós (Treball original publicat el 1983).

Beck, U.1998. *La sociedad del riesgo:hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós (Treball original publicat el 1986).

Beck, U.& Beck-Gernsheim, E. 2002. *El normal caos del amor*. Barcelona: Paidós. (Treball original publicat el 1990).

Beck, U.; Giddens, A.; Lash, S.1997. *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Editorial (Treball original publicat el 1994).

Beck, U. 2000. *Un nuevo mundo feliz*. Barcelona: Paidós (Treball original publicat el 1999).

Beck-Gernsheim, E.; Butler, J; Puigvert, L. 2001. *Mujeres y transformaciones sociales*. Barcelona: El Roure.

Bélanger, P. 1994. "Lifelong Learning: The Dialectics of "Lifelong Educations"" a *International Review of EDUCATION*. Pp. 353-381. Hamburg: UNESCO.

Bélanger, P.1994. *La Formació d'Adults, una necessitat de la societat d'avui*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social.

Bell, D.1976. *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid: Alianza Universidad.

Berger, P i Luckman, T.1988. *La construcción social de la realidad*. Barcelona: Herder (Treball original el 1966) (Versió castellana a Buenos Aires: Amorrortu, 1967).

Bernstein, B. 1988-1989. *Clases códigos y control*. Madrid: Akal 3 vol. (Treballs originals publicats el 1971,1973 i 1975).

Bernstein, B. 1990. *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.

Bernstein, B.1993. *El discurso pedagógico*. Madrid: Morata (Treball original publicat el 1990).

Bernstein, B.; Flecha, R.; Pérez Gómez, A.; Vitoria, J.; Fernández Durán, R.; Subirats, M.; Villasante, T.; Almansa, F.; Renes, V.; Tsimpanga Makala.1997. *Ensayos de pedagogía crítica*. Madrid: Editorial Popular.

Beltrán Llavador, B.1990. *El sueño de la alfabetización. España, 1939-1989*. València: Generalitat Valenciana.

Borja, J.; Castells, M. 1997. *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid: Taurus.

P. Bourdieu, P.; Passeron, J.C. 1977. *La reproducción*. Barcelona. Laia.

P. Bourdieu, P. 1988. *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus (Treball original publicat el 1968).

Brookfield, S. 1988. *Organizing concepts and practices in adult education in the United States*.

Brookfield, S.1988. *Training Educators of Adults*. London & New York: Routledge.

Brookfield, S.1988. "Community adult education: a comparative analysis of theory and practice". *Comparative Education Review*, vol 20. Maig: núm. 2. Pp. 232-239. Chicago: University of Chicago Press.

Bruner, J.1987. *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós Ibèrica (Treball original publicat el 1971).

Bruner.1995. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Psicología Minor (Treball original publicat el 1990).

Casamitjana, M. 1999. "Els plans locals de formació permanent", a *Les ciutats que s'eduquen*. Diputació de Barcelona. Col·lecció Temes d'Educació núm. 13.

Castells, M.; Flecha, R.; Freire, P.; Giroux, H.; Macedo, D.; Willis, P. 1994. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.

Castells, M. 1998. *La Era de la Información*. (Vol. I: La Sociedad Red, 1997; Vol. II: *El poder de la identidad*, 1998a; Vol. III: *Fin de Milenio*, 1998b). Madrid: Alianza editorial (Treball original publicat el 1996 -1997).

Castiñeira, A.; Vidal, P. 2002. "La promoció, el creixement i l'estructuració del Tercer Sector" Ponència nº 7 del *2on Congrés Català de l'Associacionisme i el voluntariat*. Barcelona: INCAVOL. Pp.91-99.

Cattell, R. 1963. "Theory of fluid and cristalized intelligence: a critical experiment". *Journal of educational psychology*, núm. 54 -1. Pp 1-22.

Cervantes, M. 1997. *El ingenioso Hidalgo D. Quijote de la Mancha*. Barcelona: Editorial Planeta.

Chomsky, N. 1989. *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor Distribuciones S.A. (Treball original el 1988).

Chomsky, N. 2002. *Perspectivas sobre el poder*. Barcelona: El Roure.

Claustro de l'Escola d'Adults de la Verneda-Sant Martí (maestros y colaboradores). Faltan maestros en la Escuela de Adultos la Verneda-Sant Martí. *Hoja del Lunes*, 29 novembre 1982.

*Congrés l'Educació de Persones Adultes com a moviment social*. 2003. XXVè Aniversari del Centre de Persones Adultes *La Verneda-Sant Martí*.

Cole & Scribner. 1977. *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognitivos con la cultura*. México: Limusa (Treball original publicat el 1974).

Comisión de las Comunidades Europeas.1993. *Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. Libro Blanco: Luxemburgo.

Comisión de las Comunidades Europeas.1995. *Libro Blanco: Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Luxemburg: CECA-CE-CEEA.

CREA 1994-97. *Participació i no participació en la Formació de Persones Adultes a Catalunya*. Investigación subvencionada per: UNESCO Institut for Education; Xunta de Galicia; Generalitat de Catalunya; CIDE Centro de Investigación y Documentación Educativa MEC.

CREA 1995-1998. *Habilidades comunicativas y desarrollo social*. DGYCYT. Dirección General de Investigación Científica y Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia.

CREA 1996-1998. *Comunidades de Aprendizaje. Proyecto para la Consejería de Educación del Gobierno Vasco*. Barcelona: Crea.

CREA 1997-2000 ETGACE *Proyecto Europeo para la Gobernabilidad y la ciudadanía activa*. Barcelona: Crea

CREA 1998. *La difusión de la información en la Educación de Personas Adultas*. Guía Europea de buenas prácticas. Barcelona: Crea.

CREA 2000. *La Participación activa en asociaciones locales democráticas*. Guía Europea de buenas prácticas. Barcelona: Crea.

CREA 2000. *La Educación Multimedia a Distancia de Personas Adultas. Guía Europea de Buenas Prácticas*. Socrates Programme European projects in Open Distance Learning. Barcelona: Crea.

CREA 2000-2004. *WORKALÓ. The creation of new occupational patterns for cultyral minorities.The Gypsy case*. Proyecto RTD. V Programa Marco. DGXII. European Comission. Barcelona: Crea.



CREA 2003. *V Jornadas de Cambio Educativo y Social*. Comunidades de Aprendizaje: Calidad para todas y todos. UB: Parc Científic, 7 i 8 d'abril 2003.

De Botton, L.; Puigvert, L.; Taleb, F. 2004. *El velo elegido*. Barcelona: El Roure.

Delors, J.1995. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.

De Lucas, J. 2002. " Política de inmigración: 30 propuestas" a *Claves de Razón Práctica* nº 121. Abril (Pp.32-36).

Derrida, J.1989. *La Gramatología*. Madrid: Siglo XXI (Treball original publicat el 1967).

Derrida, J.1992. *El otro cabo. La democracia, para otro día*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

Derrida, J.1997. *El tiempo de una tesis. Deconstrucción e implicaciones conceptuales*. Barcelona: Proyecto A ediciones (Treball original publicat el 1989).

Dewey, J.1916. *Democracy and Education*. New York:Macmillan Co. (Versió castellana el 1995 Madrid: Morata).

DIMELI 2003. Projecte Sòcrates UE. Associació Àgora de La Verneda-Sant Martí (Coordinadora).

Diputació de Barcelona.1994. *Pla local d'educació d'adults*. Col·lecció Guies Metodològiques, núm.1 Barcelona: Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona.

DOGC (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya). 1991. *Decret 154/1991 de 16 de juliol, de la Comissió Interdepartamental per a la Formació d'Adults*. Departament de Benestar Social. Generalitat de Catalunya. Núm. 1490-6-9-1991

DOGC (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya). 1992. *Decret de Centres de Formació d'Adults*. Departament de Benestar Social. Generalitat de Catalunya.

- Dukheim, E. 1967. *Sociologie et philosophie*. París: PUF.
- Eagleton. 1997. *Ideología*. Barcelona: Paidós (Treball original publicat el 1995).
- Eco, U.1988. *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen (Treball original publicat el 1965).
- Eco, U.; Martini, C.M. 1997. *En què creuen els qui no creuen*. Barcelona: Empúries (Treball original publicat el 1995).
- Eco, U. 1992. *Los límites de la interpretación*. Barcelona:Lumen (Treball original publicat el 1990).
- Elboj, C.; Puigdellívol, I.; Soler, M.; Valls, R. 2002. *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elboj, C.; Requejo, A.; Valls, N. 2002. "Contexto, desarrollo y programas de formación de las Universidades Populares. La situación en la Comunidad Autónoma de Galicia". Ponència presentada a la *Second International Conference PEN: Popular Education Network*. Barcelona 27-29 Setembre 2002.
- Elster, J.2001. *La democracia deliberativa*. Barcelona: Gedisa (Treball original publicat el 1998).
- Elster, J. 2002. *Alquimias de la mente. La racionalidad y las emociones*. Barcelona: Paidós Básica/El Roure (Treball original publicat el 1999).
- England, G.1989. Reflexiones sobre la administración educativa. Bates, R. et al. 1989. *Práctica crítica de la administración educativa*. Pp. 90. Universitat de València: Servei de Publicacions.
- Ernst, D.1994. "Carriers of regionalization? The east asian production networks of japanesse electronic firms" Berkeley: Universidad de California, Document de treball de Brie núm. 73.

Escola d'Adults La Verneda-Sant Martí.1990. *Experiències de Pedagogia Social*. Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular.

Escola d'Adults La Verneda-Sant Martí.2003. *XXVè Aniversari*. Congrés: l'Educació de Persones Adultes com a moviment social.

Escola Virtual. 2003. Projecte Minerva UE. Associació Àgora de La Verneda-Sant Martí (Entitat Coordinadora).

Evans-Pritchard, E.E.1963. *Essays in social anthropology*. Nueva York: Free Press of Glencoe.

FACEPA.1999. *Declaració dels Drets de les Persones Participants a l'Educació de Persones Adultes*.

Fisas, M.; Formariz, A.; García Suárez, J.A.; Lleras, J. 2000. "Habilidades Comunicativas" a *Trijornadas.Educación Democrática de Personas Adultas*. Barcelona: El Roure.

Flecha, R.; López, F.; Saco, R.1988. *Dos siglos de educación de adultos*. Barcelona: El Roure.

Flecha, R. 1990. *La educación de las personas adultas. Una propuesta para los noventa*. Barcelona: el Roure

Flecha, R. 1990. *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona: EL Roure

Flecha, R.; Giroux, H.1992. *Igualdad educativa, diferencia cultural*. Barcelona: el Roure.

Flecha, R. 1994. "Las nuevas desigualdades educativas" a *Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*. Barcelona: Paidós: Pp. 55-82.

Flecha, R.; Gómez, J.1995. *Racismo: no gracias. Ni moderno ni postmoderno*. Barcelona: el Roure.

Flecha, R. 1997. *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós

Flecha, R.; Godàs, X.; Sordé, T. 1998. "Postmodernisme i moviments socials" a *Revista catalana de sociologia* 7/98. Pp.135-138.

Flecha, R.; Medina, A. 1998. "Transformació del model escolar al model social d'educació de persones adultes" a *Temps d'Educació* nº 20. Pp.175-185.

Flecha, R.; Gómez, J.; Puigvert, L. 2001. *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.

Formariz, A.1997. *Coordinació d'accions educatives en el territori: l'educació i formació de persones adultes*, dins, *Revista Educació Social* núm. 6. Barcelona: Fundació Pere Tarrés.

Fortes, M.1938. "Education in Taleland" a *Africa XI* (Supplement ) núm 4.

Foucault, M.1972. *Histoire de la folie a l'age classique* (Del prefaci a la primera edició de Folie et Dèraison Histoire de la folie a l'age classique. París:1961).

Foucault, M.1975. *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard (Traducció castellana Siglo XXI, Madrid, 1984, 10<sup>a</sup> ed).

Foucault, M.1978. *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

Foucault, M.1978. *Sexo, Verdad y Poder*. Buenos Aires:Siglo XXI.

Foucault, M.1992. *Genealogía del racismo. De la guerra de razas al racismo de Estado*. Madrid: La Piqueta (Lliçons impartides el 1975-76).

Foucault, M.1992. *Nietzsche, la genealogía y la historia*. Barcelona: Pretextos (Treball original publicat el 1968).

Foucault, M.1996. *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI (Treball original publicat el 1975).

Foucault, M.1999. *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós Básica (Treball original publicat el 1994).

Freire, P.1973. *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI editores (Treball original publicat el 1967).

Freire, P.; Macedo, D. 1989. *Alfabetización lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.

Freire, P.1990. *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós (Treball original publicat 1985).

Freire, P.1992. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI editores (Treball original publicat el 1970).

Freire, P. 1993. *Pedagogía de la Esperanza*. México: Siglo XXI.

Freire, P.1994. "Educación y participación comunitaria" a *Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*. Barcelona: Paidós. Pp.83-96.

Freire, P. 1994. *Cartas a quien pretenda enseñar*. México:Siglo XXI.

Freire, P. 1995. "Identidad cultural y educación". Ponència presentada al *Congrés La importància estratègica de la formació de les persones adultes a la Comunitat Valenciana* al País Valencià, el 30 i 31 de març.

Freire, P. 1996. *Política y Educación*. México: Siglo XXI.

Freire, P.1997. *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo XXI.

Freire, P.1997. *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.

Fukuyama, F. 1990. " El fin de la historia" a *Claves de Razón Práctica*, nº1. Abril. (Pp. 85-96).

García Carrasco, J. ( Coord.) 1997. *Educación de adultos*. Barcelona: Ariel.

García Lorca, F. 1996. *Alocución al pueblo de Fuente Vaqueros*. Casa Museo Federico García Lorca de Fuente Vaqueros. EDA: Patronato FGL de la Diputació Provincial de Granada.

García Lorca, F.1997. *Obras completas*. Barcelona: Círculo de Lectores. Galaxia Gutenberg.

Garfinkel, H.1967. *Studies in ethnomethodology*. Englewood-Cliffs, NJ. Prentice-Hall.

Generalitat de Catalunya. *Llei de Formació d'Adults a Catalunya 3/1991* de 18 de març.

Generalitat de Catalunya.1989. Flecha. R "La formació d'adults com a eix del Desenvolupament Comunitari", ponència presentada al *Primer Congrés Internacional de Formació d'adults de Catalunya*. Pp. 199-223.

Generalitat de Catalunya. *Segon Congrés Internacional de Formació d'Adults a Catalunya*. Barcelona. Departament de Benestar Social.

Generalitat de Catalunya. 1994. *Programa Interdepartamental per a la Formació d'Adults*. Barcelona: Departament de Benestar Social.

Generalitat de Catalunya. 1994. Bélanger, P. *La Formació d'Adults, una necessitat del món d'avui*. Barcelona: Departament de Benestar Social.

Generalitat de Catalunya.1997. *Conferència Paneuropea sobre l'Educació i la Formació d'Adults*. Barcelona. Departament de Benestar Social. Direcció General de Formació d'Adults.

Generalitat de Catalunya. 2002. *Congrés Català de l'Associacionisme i el Voluntariat*. Barcelona: INCAVOL.

Gibson, I.1998. *Vida, pasión y muerte de Federico García Lorca*. Barcelona: Plaza & Janés Editores S.A.

Giddens, A. 1990. *Structuration theory and sociological analysis*. Clark, J., Modgil, C. & Modgil, S. 1990.

Giddens, A. 1990. *Consensus and controversy*. Londres: The Falmer Press.

Giddens, A. 1993. *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial (Treball original publicat 1990).

Giddens, A. 1995a. *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península/ideas (Treball original publicat el 1990).

Giddens, A. 1995b. *La transformación de la intimidad*. Madrid: Cátedra. (Treball original publicat el 1992).

Giddens, A. 1996. *Más allá de la izquierda y la derecha. El futuro de las políticas radicales*. Madrid: Cátedra (Treball original publicat el 1994).

Giroux, H. 1994. "Jóvenes, diferencia y educación postmoderna" a *Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*. Barcelona: Paidós. Pp. 97-128.

Godàs, X. 1998. *Postmodernismo: La imagen radical de la desactivación política*. Barcelona: El Roure.

Goffman, E. 1959. *The Presentation of Self in Every Day Life*. NY: Anchor Press Doubleday (Versió castellana el 1981. Buenos Aires: Amorrortu).

Goffman, E. 1971. *Relations in public*. Harmondsworth.

Gómez, J.; Flecha, R. 1995. *Racismo, no gracias*. Barcelona: El Roure.

Gómez, J. 2004. *El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa*. Barcelona: EL Roure.

Gorz, A. 1995. *La metamorfosis del trabajo*. Madrid: Sistema.

Gorz, A. 1986. *Los caminos del paraíso. Para comprender la crisis y salir de ella por la izquierda*. Barcelona: Laia (Treball original publicat el 1983).

Gramsci, A. 1984. *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Grups de Tertúlia Literària. 1988. *Invitació a la Lectura*. Barcelona: Ajuntament, Districte de Sant Martí.

Habermas, J.1987. *Coneixement e interès*. Barcelona: Edicions 62 /Diputació de Barcelona (Treball original publicat el 1968).

Habermas, J. 1987a. *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus (Treball original publicat el 1981).

Habermas, J.1987b. *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus (Treball original publicat el 1981).

Habermas, J.1988. La modernidad: un proyecto inacabado. *Ensayos políticos*. Pp. 265-283. Barcelona: Península (Treball original publicat el 1980).

Habermas, J.1993. *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus. (Treball original publicat el 1985).

Habermas, J.1994a. *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra (Treball original publicat el 1984).

Habermas, J.1994b. *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península. (Treball original publicat el 1983).

Habermas, J.1997. "Seminari per a professors: Teoría de la democracia" 9-10 d'abril Universitat de Barcelona. Departament de Filosofia Teòrica i Pràctica.

Habermas, J.1998. *Facticidad y validez*. Madrid: Editorial Trotta. (Treball original publicat el 1992).

Habermas, J.; Rawls, J.1998. *Debate sobre el liberalismo político*. Barcelona. Paidós. I.C.E/U.A.B.



Habermas, J.1999a. *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A. (Treball original publicat el 1996).

Habermas, J.1999b. *Problemas del capitalismo tardío*. Madrid Cátedra (Treball original publicat el 1973).

Habermas, J. 2000. *La constelación posnacional*. Barcelona: Paidós.

Habermas, J. et alii. 2002. *La postmodernidad*. Barcelona: Kairós (Treball original publicat el 1983).

Habermas, J.2003. *El ser que puede ser comprendido es lenguaje. Homenaje a Gans Georg Gadamer*. Madrid: Síntesis S.A.

Hage, J. & Powers, Ch. 1992. *Post industrial lives. Roles and relationships in the 21st century*. Londres, Sage Publications.

Heidegger.1962. *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica, 2ª ed. (Treball original publicat el 1927).

INCAVOL 2002. *Congrés Català de l'Associacionisme i Voluntariat*. 15-16 novembre. Palau de Congressos de Catalunya. Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar i Família.

INCAVOL 2002. Manifest: *Carta del Voluntariat a Catalunya*. Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar i Família.

Imbernón, J. (Coord.) 1999. *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.

Khölberg, L.1971. "From is to ought: how to commit the naturalistic fallacy and get away with it". A t. Mischel EDA. Cognitive development and epistemology. New York: Academic Press. Pp.151-235.

Kozol, J. 1990. *Analfabetos USA*. Barcelona. El Roure. (Treball original publicat el 1985).

Kozulin, A. 1995. "Vigotsky en contexto" a *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós (Treball original publicat el 1986).

Khun, T.S. 1995. *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica. (Treball original publicat el 1962).

Laing. 1965. *The divided self*. Harmondsworth Penguin.

Lévy, P.1994. *L'intelligence collective*. París: La Découverte.

Lévy, P.1998. *La cibercultura, el segon diluvi?* Barcelona: UOC en col·laboració amb Edicions Proa (Treball original el 1977).

Loza, M. 1997. De la política educativa a las políticas en educación de adultos. A Cabello, M.J. (coord.) *Didáctica y educación de personas adultas*. Granada: Aljibe.

A.R.Luria. 1980. *Procesos cognitivos. Anàlisis sociohistórico*. 1980. Barcelona: Fontanella (Treball original publicat el 1974).

A.R.Luria. 1985. *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: Martínez Roca (Treball original publicat el 1975).

Lyon. 1996. *Postmodernidad*. Madrid: Alianza Editorial (Treball original publicat el 1994).

Lyotard,F.J. 1979. *La condition postmoderne.Rapport sur le savoir*. París. Les éditions de minuit. ( Treball original publicat el 1984).

Lyotard,F.J. 1998. *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.

Manifest del 2n Congrés Català de l'Associacionisme i el Voluntariat. 2002. Generalitat de Catalunya: INCAVOL.

Mas i Díaz,S. 1991. *Modernitat i Postmodernitat*. Barcelona: Barcanova.

Mead, G.H. 1990. *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A. (Treball original publicat el 1934).

Mead, M.1964. *Continuities in cultural evolution*. New Haven: Yale University Press.

Ministerio de Cultura. 1976. Entrevista al programa "A Fondo" de RTVE. Expedient nº 58.772.

MEC.1990. LOGSE.( *Ley Orgánica: 1/1990 de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo*) B.O.E. 4-10-90 Madrid.

MEC. 2002. LOCE (*Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*).

Medina Fernández, O.1997. *Modelos de Educación de Personas Adultas*. Barcelona: El Roure Editorial.

Merton, R.K.1973. *Sociology of science. theoretical and empirical investigations*. Chicago: Chicago University Press (Versió castellana el 1977 Madrid: Alianza Universidad).

Merton, R.K.1980. *Teoría y estructuras sociales*. México: Fondo de Cultura Económica (Treball original publicat el 1968).

Merton, E.1977. *La función social y política de los intelectuales*. Madrid: Taller de Sociología.

Mezirow, J.1991. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, California: Jossey-Bass Inc. Publishers.

Molière.J.B.P. 1973. *Teatro*. Madrid: Ediciones Giner.

Molina i Luque, F. 2002. " L'Associacionisme i el Voluntariat com a motor de canvis i facilitador de la convivència", ponència nº 5 del *2on Congrés Català de l'Associacionisme i el voluntariat*. Barcelona: INCAVOL Pp.73-79.

Neumann & Morgenstern 1944. *Theory of Games and Economic Behaviour* Upsala.U: Jhon Wiley & Stons Ltd.

Nietzsche, F.1987. *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza. (1ªed.,1972) (Treball original publicat 1887).

Nietzsche, F.1999. *Más allá del bien y del mal*. Madrid: Alianza Editorial. (Treball original publicat el 1886).

Norris, C.1997. *Teoría acrítica. Postmodernismo, intelectuales y la guerra del golfo*. Madrid: Cátedra.

Offe, C.1992. *La sociedad del trabajo. Problemas estructurales y perspectivas de futuro*. Madrid: Alianza (Treball original publicat el 1984).

ÒMNIA 1999-Projecte en curs: Associació Àgora (Entitat Coordinadora) Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí.

ONU 1966. *Informe sobre desenvolupament humà*.

Ortega y Gasset. 2001. *Meditaciones del Quijote*. Madrid: Alianza Editorial (Treball original publicat el 1914).

Parsons, T.1949. *The structure of social action, Nueva York* (Versió castellana El 1968).

Piaget, J. 1929. *The Language and thought of the child*. Nueva York: Harcourt Brace (Treball original publicat el 1926).

Piaget, J. & Inhelder. 1973. *Psicología del niño*. Madrid: Morata (Treball original publicat el 1969).

Projecte Educatiu del *Centre de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí*. 2003 (Document no publicat)

Pugsley R. 1997.Taula Rodona a *la Conferència Paneuropea sobre l'Educació i la Formació d'Adults*: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social. Direcció General de Formació d'Adults.

Puigvert, L. 2001. *Las otras mujeres*. Barcelona: El Roure.

Roig, M. 1985. *L'agulla daurada*. Barcelona: Laia.

Sánchez Aroca, M. 1999. "La Verneda-Sant Martí: A school where people dare to dream" *Harvard Educational Review*, vol. 69 núm. 3. Pp. 320-335. Cambridge: Harvard University.

Sanz, M. 1999."Les comunitats d'aprenentatge: de la conflictivitat a la participació" al *Diari de la Fundació Catalana de l'Esplai*. Juliol. Pp.16-17.

Schütz, A i Luckman, T. 1977. *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu (Treball original el 1973).

Scribner & Cole. 1977. *Cultura y pensamiento*. México: Limusa.

Scribner, S.1988. *Head and hand: an actions approach to thinking*. Teachers college, Columbia University. National Center on Education and Employment. (ERIC Document Reproduction Service No. Ce 049 897), 16 Pp.

Searle, J.R.1994. *Actos de habla*. Madrid: Cátedra (Treball original publicat el 1969).

Searle, J.R.1997. *La construcción de la realidad social*. Barcelona: Paidós Básica (Treball original publicat el 1995).

Sen, A. 2000. *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta (Treball original publicat el 1998).

Siguán, M. Redescubrimiento de la lectura. *La Vanguardia*, 2 d'agost 2001. Barcelona: La Vanguardia.

Sternberg, R.J. 1990. *Prototypes of competence and incompetence*. London: University Press.

Subirats, M.1992. *Pautes d'observació per a l'anàlisi del sexisme en l'àmbit educatiu*. Barcelona: ICE, UAB.

Taylor, S.J; Bodgan, R.1992. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica.

Tennant, M.1991. *Adulter y aprendizaje. Enfoques psicológicos*. Barcelona: El Roure (Treball original publicat el 1988).

Touraine, A. 1972 *Sociología de la acción*. Barcelona: Ariel (Treball original publicat el 1965).

Touraine, A.1993. *Crítica de la modernidad*. Madrid: Temas de hoy. Ensayo (Treball original publicat el 1992).

Touraine, A.1997 *¿Podremos vivir juntos?* Madrid: PPC. (Treball original publicat el 1997).

Trijornadas. 2000. *I Jornadas de Investigación en Educación de Personas Adultas*. Barcelona: El Roure.

UNESCO 1949. Conferència Internacional. *Summary Report of the International Conference on Adult Education*. Elsinore, Denmark.19-25 June.

UNESCO 1977. Actas de la Conferencia General. 19ª reunión. Nairobi, 26 octubre-30 noviembre de 1976. Vol. I: Resoluciones. París: Unesco.

UNESCO 1985. Cuarta Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos. El desarrollo de la educación de adultos: aspectos y tendencias. París: Unesco.

UNESCO 1985. Cuarta Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos. Acopio de datos sobre el desarrollo de la educación de adultos: síntesis de las respuestas emitidas por los estados miembros. París: Unesco.

UNESCO 1997. CONFINTEA. Conferència d'Hamburg. 5ª Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas. 14-18 julio. Hamburgo:Unesco.

Universitat de Barcelona. 2000. "Entrevista a Manuel Castells" Revista UB.

Universitat de Barcelona.1994. *Congreso Internacional. Nuevas Perspectivas Críticas en Educación.Comunicaciones*. Barcelona: Fundació Bosc i Gimpera.

Universitat Rovira i Virgili. 1997. Fonte, V.; Larena, R.; Valls, N.; “Factores excluidos i transformadors en educació de persones adultes” a la V Conferencia de Sociología de la Educación. Pp.143-152.

Valls, R.1999. “L’Escola d’Adults la Verneda: el planter” *Diari de la Fundació Catalana de l’Esplai* nº 10, Pp. 17.

Valls, R.; 1999. “Educación Igualitaria en la Sociedad de la Información. Gómez, J.; Lebrón, A.; Masdeu, J.; Puigvert, L.; Santos, A.; Valls, R.; Vargas, J.a *Cambio Educativo. Teorías y Prácticas que superan las desigualdades*. Barcelona: CREA (Universidad de Barcelona).

Valls, R. 2000. *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*.Tesi doctoral no publicada. Universitat de Barcelona.

Vigotsky, L.1978. *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vigotsky, L.1979. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. (Artículos originales de 1930 a 1934).

Vigotsky, L.1995. *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós (Treball original publicat el 1934).

Way to EU. 2001-03. Projecte Sòcrates de la UE. Associació Àgora La Verneda-Sant Martí (Entitat Partner).

Weber, M.1969. *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península (Treball original publicat el 1904-1905).

Wells, G. 2001. *La indagación dialógica: hacia una teoría y práctica sociocultural de la educación*. Barcelona: Paidós.

Willis, P.1988. *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal (Treball original publicat el 1977).

Willis, P.1990. *Cultura viva*. Barcelona: Diputació de Barcelona (Treball original publicat el 1990).

Willis, P.1994. "La metamorfosis de mercancías culturales" a *Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*. Pp.166-206.

Wittgenstein,L. 1992.*Gramática filosófica*. México: Universidad Nacional.

Woods, P.1989. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid M.E.C.: Paidós Ibérica S.A.

### **Webs consultades**

[www.gencat.es](http://www.gencat.es) (Consulta feta el 10/9/01).

[www.gencat.es](http://www.gencat.es) (Consulta feta el 16/7/03).

[www.highlandercenter.org/](http://www.highlandercenter.org/)

[www.lavanguardia.es](http://www.lavanguardia.es) (consulta feta el 12/8/01).

[www.edaverneda.org/projecteverneda/portoalegre](http://www.edaverneda.org/projecteverneda/portoalegre)

[www.unesco.org/education/uie/confintea/agendspa.htm](http://www.unesco.org/education/uie/confintea/agendspa.htm) (consulta feta el 27/12/02).

[www.unesco.org/education/uie/confintea/declaspa.htm](http://www.unesco.org/education/uie/confintea/declaspa.htm) (consulta feta el 27/12/02).

[www.unesco.org/education/uie/](http://www.unesco.org/education/uie/) (consulta feta el 10/01/03).

[www.unesco.org/education/uie/confintea/paris\\_s.pdf](http://www.unesco.org/education/uie/confintea/paris_s.pdf) (consulta feta el 2/7 /03).



[www.ius.unesco.org/](http://www.ius.unesco.org/) (consulta feta el 8/9/03).

[www.institutfrances.com/inicio.htm](http://www.institutfrances.com/inicio.htm) (consulta feta el 4/9/03).