

II.- PONENCIAS / CONFERENCIAS

A LEI DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

Manuela López Besteiro

SITUACIÓN E PROSPECTIVA DA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN GALICIA

INTRODUCCIÓN

A Educación de Adultos: Prioridade comunitaria

E convención aceptada por tódolos países da Comunidade Europea que debe realizarse un gran esforzo e un gran investimento no chamado eufemisticamente "capital humano" para lles poder facer frente con éxito ós desafíos e ás crises das próximas décadas. Algunhas sinxelas razóns serven para explicar este asunto.

1º Na medida en que, a partir da Acta Única, se está instaurando un mercado sen fronteiras, temos que ser moi conscientes de que a correcta mobilidade do mercado laboral ten o seu apoio e o seu mellor instrumento no dominio dos idiomas, o que supón para moitos profesionais en exercicio unha aprendizaxe suplementaria.

2º Todos aceptamos sen discusión que é necesaria unha reciclaxe profesional, que ven imposta polo desaxuste cada vez maior entre as "cualificacións profesionais" e os avances tecnolóxicos.

Neste contexto, a educación e a formación vense como factores determinantes no desenvolvemento económico do pobos e a miúdo exprésase

o temor de que os investimentos en investigación e en tecnoloxía non producen os resultados esperados se non van acompañados dun esforzo por preparar e desenvolver, a un tempo, os recursos humanos. Os exemplos de países claramente competidores da Comunidade mostráronnos o seu esforzo concentrado en mellora-las cualificacións e os coñecementos da man de obra presente e futura. E é cada vez máis evidente a necesidade de reaxusta-lo binomio cada vez máis descompensado: incremento do desemprego/postos non cubertos por falta de formación adecuada.

3º A evolución demográfica imponnos unha nova realidade: Cómpre mellora-la cualificación e adaptación profesional dos que hoxe están no mercado de traballo e que terán que continuar nel máis anos dos previstos porque cada vez haberá menos xente nova dispoñible para renova-la poboación activa.

4º A última debería ser unha razón asumida por tódolos individuos, sociedades e partidos políticos: a necesidade de amplia-la participación activa, no mundo profesional e na sociedade en xeral, de grupos, de comunidades e de rexións ata agora pouco representativos aínda que numerosos.

Estoume a referir ás mulleres, ás rexións rurais e a determinados colectivos ata o de agora "protexidos" pero pouco integrados en sentido activo. Un exemplo: a integración social e económica dos minusválidos, da que na Comunidade Europea existen medidas innovadoras de carácter puntual e modélico; pero que precisa dunha política global e coherente de integración social e profesional non só por xusticia social senón tamén por unha cuestión económica: porque a integración profesional dos discapacitados nun entorno laboral ou semi-laboral pode supoñer unha vantaxe para a Comunidade.

Todas e cada unha destas razóns, polo demais ben coñecidas, avalan a necesidade de formación suplementaria de todo tipo, (cultural, básica e profesional) dos adultos e a necesidade das administracións de darles resposta

1.- GALICIA DENTRO DAS PRIORIDADES

A totalidade dos indicadores socioeconómicos da Comunidade Autónoma tamén apuntan na dirección anteriormente indicada:

- Na necesidade de incrementa-lo nivel de formación e de cualificación profesional dos que chegan ó mercado laboral.
- Na necesidade de actualizar e mellora-la formación dos traballadores activos.
- Na esixencia de proporcionar formación adecuada par eleva-la participación na vida activa dos grupos sub-representados: as mulleres, o mundo rural, os grupos discapacitados... a terceira idade.
- Na conveniencia de lograr unha maior e mellor sinerxia entre educación e vida económica.

2.- A LEI GALEGA DE EDUCACIÓN E PROMOCIÓN DE ADULTOS

As razóns expostas ata agora poden ser tachadas de exclusivamente economicistas, por no contemplar outros aspectos importantes da vida das persoas e dos pobos, pero aínda que na Lei se contemplan, tratábase de enfoca-la luz entre unha das razóns que fundamentan a presentación desta Lei e que consiste en adecua-los mecanismos de colaboración entre as institucións públicas e privadas que teñen que ver coa formación en tódalas idades, ambitos e niveis e aqueloutros que teñen que ver co traballo.

Parécenos que para un país, Galicia, en desenvolvemento e co seu futuro condicionado polo desenvolvemento, esta razón tiña que ser inexcusable.

Para lograr este e outros obxectivos, as estruturas de Educación de Adultos teñen que ser, ademais de numerosas, máis variadas, abertas e flexibles cás do actual sistema educativo, aínda que é de xusticia recoñecer que os Centros experimentaron unha evolución positiva, adaptándose ás necesidades e aspiracións dos adultos dentro das súas posibilidades e propiciando, ó tempo, o desenvolvemento persoal e o da sociedade na que se integren.

Estas razóns están presentes na exposición de motivos da Lei Galega de Educación e Promoción de Adultos, incluso están presentes no seu enunciado, que conscientemente eludiu o concepto de Educación Permanente e preferiu o de Educación e Promoción de Adultos para incidir con claridade na relación directa que a Formación ten na promoción persoal e no desenvolvemento dos pobos.

É certo que segundo LECRERC a Educación Permanente implica unha transformación global da realidade educativa e do modelo social, porque no só quere dicir que a educación se prolongue durante toda a existencia enón que non se limite unicamente á escola, que abrangan todo o esforzo humano e interhumano: a escola, familia, traballo, lecer e relacións; e que convirta ó suxeto en artífice da súa propia educación.

LECRERC defende, dentro deste concepto, a utopía de transforma-la educación no seu conxunto... e á sociedade tamén, ata acadar unha sociedade enteiramente educativa, resultado da colaboración entre a razón e a imaxinación.

Aspectos desta idea de LECRERC recóllense na Lei pero non se olvida que, se a utopía debe se-lo motor de acción, tamén é certo que unha Lei debe ser realista e, partindo da utopía, propoñer e promover cambios de mentalidade e de estruturas que fagan posible:

- Unha formación máis variada que procure a adaptación ós novos coñecementos e modos de vida e de organización social.
- Unha educación máis aberta que prepare para utilizar e utilice as novas formas de información e de comunicación.
- Unha organización do sistema adaptada ós adultos en tempos, espazos e métodos.

A estas consideracións xenéricas da Exposición de Motivos engádenselles outras que responden a "rasgos" e necesidades propias da nosa Comunidade:

- Os marcados "déficits" da educación formal das persoas que, despois de recibiren unha formación, elemental en contidos e curta en anos de escolaridade, engadiu o "desgaste formativo" que supón non tela exercido por falta de estímulos e de contacto cun entorno cultural ou meramente informativo, exceptuando quizais a televisión.

A importancia dos cambios producidos no mundo rural, que deixa de ser un contorno descoñecido para moitos e que se relaciona directamente e se integra nunha sociedade máis heteroxénea. Cambios positivos que deixan ó descuberto novas necesidades, como a de combater problemas de alfabetización funcional, non exclusivos do mundo rural, pero si máis evidentes.

- En Galicia, a aspiración xeneralizada da incorporación ó mercado laboral das mulleres que superaron os 40 anos ten un perfil específico: teñen formación básica non exercitada e ningunha formación profesional nin experiencia laboral, e isto dáse na Galicia rural igual ca na urbana.

- As necesidades de actualización e readaptación profesional xeradas pola reindustrialización da Galicia industrializada.

Enfrontar estes problemas nunha Comunidade onde non sobran os recursos esixe: sumar e multiplicar esforzos pero tamén coordina-la formación básica, a ocupacional e a readaptación profesional dos Centros, dos programas e das institucións públicas e privadas arestora variados e dispersos.

E non por última é menos importante a consideración de que en Galicia temos unha lingua e unha cultura propias. Ningunha aproximación cultural pode entenderse como tal se non é desde a lingua e a cultura maternas, e a educación e promoción dos adultos ten que ser tamén ó mesmo tempo a promoción e enriquecemento da nosa cultura.

3.- CAMPOS E NIVEIS DE ACTUACION

A educación e promoción de adultos está concebida na Lei como un conxunto de accións de carácter educativo, cultural, social e profesional dirixidos a tódolos residentes na Comunidade que superaron a idade de escolaridade obrigatoria, para permiti-lo acceso de forma gratuíta e continuada ós niveis de formación que lles permitan a formación profesional e a súa integración e promoción satisfactoria no mundo social e laboral.

Pretende actuar preferentemente en tres niveis, diferenciados no plano teórico e as máis das veces interrelacionados na práctica:

- Alfabetización e educación básica.
- Formación para o emprego, a promoción e a adaptación profesional.
- Formación persoal e cultural.

3.1.- Alfabetización e educación básica

Da lectura do texto da Lei pódese concluir sinxelamente que esta non é unha Lei de Alfabetización, e non o é conscientemente. Seguramente se poderá concluir antes que é unha Lei que busca o necesario desenvolvemento e a promoción dos adultos dentro dunha sociedade, a galega, que se recoñece en desenvolvemento.

Pero tampouco exclúe a Alfabetización, se ben dentro dun contexto máis xenérico de educación básica que parece prestarse máis á definición de situación galega.

¿Por que non nos gusta falar de alfabetización?

Xa Leslie Limage recoñecía que o significado de "alfabetización" só se pode definir nun contexto específico, e que este evoluciona conforme cambian as necesidades dunha sociedade e dos individuos que a compoñen; e que, en funcións deles, os diferentes gobernos aplican distintas definicións do concepto, sendo imposible o recuento dos datos, e resultan moi inseguras as comparacións estadísticas, que serven, iso si, para indicar tendencias xerais de países e de rexións. Hai, mesmo en países industrializados, quen fala de "analfabetos en informática" e de "analfabetos culturais".

Pero a dificultade de homologación de concepto non nos permite obviar algunhas consideracións ó respecto:

1) Sylvain Loourie considera que se ós analfabetos absolutos se lles engaden os dos países industrializados, o que podería-mos considerar incluídos dentro do concepto de analfabetos funcionais e necesitados de educación básica, estámonos referindo a máis do 20% da poboación total.

2) A segunda consideración é aínda máis grave. O mapa do analfabetismo mundial e o da pobreza coinciden, e os analfabetos funcionais dos países desenvolvidos son case sempre os desocupados e os excluídos das grandes correntes da economía e da tecnoloxía. O certo é que nos países industrializados o problema da [analfabetización] (entendida de forma xenérica como educación básica) resístese a desaparecer e xorde cada vez que a diminución de postos de traballo tradicionais que requerían escasa especialización teñen que ser transformados; ó instituírense programas de readaptación ocupacional ou formación profesional detéctase que a falta de coñecementos básicos complica considerablemente esa formación y isto, ademais do sufrimento que implica, supón un desperdicio de recursos tan inxusto coma innecesario *porque non exclúe da participación efectiva na sociedade e no progreso; da xustiza e da igualdade de oportunidades*. E combatelo, sendo responsabilidade de todos, non pode deixar de ser unha responsabilidade pública, a curto e a longo termo.

A Lei galega dentro do campo da alfabetización, e co concepto explicitado de educación básica, pretende desenvolver, por riba dos coñecementos, os procesos de pensamento, a reflexión a análise e o contraste que permitan a adaptación permanente das mulleres e dos homes ás presións cotiás do mundo rural e urbano e os cambios que se dan nel.

Necesidades estas que son imprescindibles para moitos adultos que non tiveron a posibilidade de acceder a unha educación suficiente que lles permita utilizar-la formación e a cultura para acadar unha integración e promoción satisfactoria no mundo social e do traballo.

3.2.- A formación para o emprego, a promoción e a adaptación profesional

A Lei Galega da educación e promoción de adultos faise eco da referencia da Comisión Europea de que "son os traballadores e as súas competencias o elemento motor da sociedade", porque unha poboación cada vez máis preparada pode axudar a obter mellor partido dos recursos dispoñibles, elevando a política de rendas, o crecemento do emprego e a aceleración do progreso social.

Potenciar unha "sociedade de activos" require medidas moi complexas e desde a Educación de Adultos pódese axudar:

1º Combatendo os baixos niveis de formación básica e profesional que lles impiden a moitos aspirantes ó primeiro emprego atopar traballo.

2º Facéndolle fronte á penuria das cualificacións profesionais e á falta de correspondencia coas dos países da CEE que lle pon serios atrancos á libre circulación dos traballadores.

Hai que ter en conta que o 80% da poboación activa traballa en PEMES e tamén a existencia de dúas modalidades de formación profesional.

3º Colaborando na necesaria adaptación das profesións que evolucionan necesariamente, pola introducción das novas tecnoloxías e das novas formas de organización do traballo.

Darlles resposta axeitada a estes requirimentos desde a óptica da formación continuada esixe da administración galega un esforzo serio; aportando tódolos recursos posibles e aproveitando de xeito coordinado tódolos esforzos realizados polas institucións públicas e privadas.

Por exemplo, desde o sistema educativo estase respondendo xa con actuacións diversas: as centros e aulas de E.P.A., o CEGBAD e INGABAD, os estudos nocturnos e as diferentes programas de promoción de adultos.

Desde o campo profesional, ademais da formación profesional regrada, propia do sistema educativo, hai que reseña-los programas de formación ocupacional e os medios e recursos do Plano de Formación e Inserción Profesional. Pero toda esta resposta necesita unha mellor coordinación entre formación básica e desenvolvemento laboral e profesional dos adultos ata

conseguir un proceso continuo de formación-traballo que poda ser utilizado polos galegos de forma voluntaria e alternativa.

3.3.- Formación personal e cultural

John Ryan presenta a educación como unha forza vital que está presente en tódolos aspectos da vida, e que nos forma como individuos e como persoas.

Neste contexto, a educación de adultos persegue o desenvolvemento persoal e a participación na vida cultural e social dun entorno que se volve progresivamente máis complexo.

Algúns dos obxetivos da Lei Galega incardínanse neste campo de acción e tratan de conseguir mellorar á vez os individuos e o contorno onde viven e traballan os galegos, tales como:

- Sensibiliza-la opinión pública sobre o sentido e a necesidade da educación permanente de adultos.

- Extenderlle-lo dereito á educación a tódolos cidadans da Comunidade Autónoma Galega sen distinción ningunha nin límite de idade... proporcionándolles ós distintos colectivos atención educativa adaptada ós seus propios ritmos e necesidades.

- Proporcionarlles formación básica ás persoas que carezcan dos elementos culturais necesarios para o seu desenvolvemento persoal.

- Fomenta-lo desenvolvemento das aptitudes instrumentais e intelectuais dos adultos... para que poidan comprende-lo seu medio e actuar nel, posibilitando unha actitude de participación activa e responsable.

- Estimula-las capacidades intelectuais que permitan a aprendizaxe autónoma.

- Potencia-las capacidades de expresión e de comunicación dos adultos e técnicas e instrumentos que lles permitan aprender a pensar, a actuar e a crear coa flexibilidade persoal e intelectual suficiente para adaptárense ás novas formas de vida e de cultura.

- Outros obxetivos teñen como fin a autovaloración de Galicia , que comenza obrigatoriamente por coñecer e reconece-la propia lingua, a riqueza da nosa cultura e do noso patrimonio, e a xeografía e maila historia de Galicia.

4.- ORGANIZACIÓN DA EDUCACIÓN E PROMOCIÓN DE ADULTOS

Na Lei deséñase un proxecto de educación baseado na permeabilidade entre ensinanzas regradas e non regradas, pontenciada pola estrutura modular dos currícula que conxugan obrigatoriamente teoría e práctica e cunha metodoloxía adaptada ó contexto sociocultural no que se está a desenvolver.

En síntese, na Lei véñense reproducir-las condicións que no informe sobre a ensinanza aberta recomenda a Comisión das Comunidades Europeas (24 de

maio de 1.991) e que, precisamente con esa expresión, designa calquera forma de aprendizaxe que a faga máis accesible que os cursos tradicionais impartidos nos Centros. Flexibilidade que afecta tanto ó contido dos cursos como á forma na que se estruturen os materiais, o lugar, o tempo e modo como se realizan os estudos ou os medios e formas de poio que se utiliza, o ritmo que segue o estudante e os tipos de evolución ofrecidos.

Estas condicións de flexibilidade e apertura esixen como contrapartida un deseño didáctico moi meditado que potencie a aprendizaxe independente e autónoma e unha estrutura dos currícula que favoreza a avaliación parcial, a permeabilidade e a convalidación dos estudos, e material elaborado de maneira que permita a complementariedade doutros medios de formación e comunicación.

O informe da comisión reconece que estas formas de ensinanza e aprendizaxe están chamadas a desempeñar un papel moi importante cando se trata de acceso á formación en tódolos niveis, de reforza-las estruturas educativas das rexións menos favorecidas, e de amplia-la oferta educativa e de formación continuada ós traballadores facilitándolles ensinanzas complementarias.

CONSELLO GALEGO DE EDUCACION E PROMOCION DE ADULTOS

Estas consideracións, con outras que ata aquí se levan feitas, dan idea da complexidade e interdependencia de obxetivos e da interrelación das accións que é necesario emprender por parte das institucións.

Para condegui-la necesaria colaboración de todas elas, créase o *Consello Galego de Educación e Promoción de Adultos* (D.O.G. 04 -11-1993), presidido polo Conselleiro de Educación, con dúas Vicepresidencias:

-Dirección Xeral de Educación Básica

-Dirección Xeral de Formación e Emprego

e con representantes dos Directores Xerais que teñan que ver con mundo da Cultura, Mocidade, Política Lingüística, das Empresas e Sindicatos, como órgano asesor, de coordinación e participación e de seguimento dos programas, vén se-lo organismo no que se concreta a colaboración e a coordinación.

O Consello debe se-lo órgano asesor, de participación, de coordinación e de seguimento dos programas, e tamén o instrumento no que se concreta a colaboración de tódolos organismos que interveñen na educación de adultos.

O FUTURO DA EDUCACION DE ADULTOS

Desde unha óptica comunitaria, a educación de adultos ten que representar-la fórmula eficaz, a súa flexibilidade, que permita facerlles fronte ás necesidades impostas polos cambios sociais e de adaptación profesional

que existen arestora; tamén ós que se adiviñan no panorama e a aqueloutros que nin somos capaces de albiscar.

Si defendemo-lo concepto de educación continuada, que non pode nin debe ser traducida por escolaridade de por vida, haberá que pensar na educación de adultos como a mellor fórmula para lle dar resposta axeitada.

España e Galicia non poden quedar á marxe desta perspectiva nun futuro inmediato, pero incluso no futuro máis próximo teremos que afrontar retos moi importantes.

1º A aplicación da Reforma Educativa vai deixar ó descuberto unha realidade:

A aspiración de moitos galegos e a necesidade dunha gran maioría de obte-lo título de Graduado en Secundaria para acceder ós postos de traballo ou á formación técnica profesional.

Os adultos que se achegaban ós centros para adquiri-la formación básica refrendada polo título de Graduado Escolar como porta de entrada ó mundo laboral, terán, seguramente, que volver ós centros para amplia-los seus coñecementos.

2º Unha vez rematado o segundo ciclo da E.S.O. os alumnos que, con dezaseis anos, non superen os obxectivos correspondentes, terán dereito a recibi-las ensinanzas de formación básica e profesional propias dos programas de garantía social, ensinanzas que deberán extenderse a un elevado número de rapaces desescolarizados que abandonaron o sistema educativo sen unha mínima cualificación profesional, cunha formación básica incompleta e están no paro.

3º O propio sistema educativo e a sociedade en xeral terán que utiliza-los métodos que preveñan o analfabetismo ocasionado polo "desgaste formativo" por falta de uso; na medida en que os nenos gocen lendo, se divirtan aprendendo e se estimule o exercicio da cultura, teremos menos analfabetos futuros.

4º En Galicia, a recente transferencia da formación ocupacional inherente ó plano F.I.P. e a asinatura, a nivel nacional, do acordo de formación continuada dos traballadores ocupados, son outros tantos retos que esixen responsabilidade e que ó tempo xeran esperanzas para a educación de adultos.

POLÍTICAS E MEDIDAS PARA O DESENVOLVEMENTO DA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN EUROPA

Paolo Federighi

Presidente de EBAE-AEEA

(European Association for the Education of Adults /Asociación Europea para a Educación de Adultos)

1.- A CRISE COMO INSTRUMENTO EDUCATIVO PARA OFUSCA-LAS POTENCIALIDADES DO PRESENTE.

Quen identifique e reduza os problemas da educación de adultos ós da aprendizaxe na idade adulta, imaxino que vivirá estes anos de transformación radical coa estabilidade dunha pluma no vento, procurando nos microcosmos pedagóxicos apoios para ter algo de acougo, algo de consistencia. A novidade deste tempo é que se o vello mundo da educación e das políticas educativas se quere volver situar no presente e xestionar con coñecemento adecuadamente científico o seu propio labor, ten que atopar afouteza para mirar de cara a realidade, medirse cos problemas dos homes de arestora e non só cos dos estudantes (mozos ou adultos).

Arestora a educación dos adultos non é xa un factor marxinal nunha idade adulta nin un sistema produto do filantropismo iluminado de valentes mestres e de políticos sensibles. Arestora, quen se resista a entende-lo papel da educación de adultos na solución dos problemas do mundo contemporáneo sería ben que non se responsabilizase de adoptar decisións de interese para a comunidade. Así e todo, tamén é certo o contrario. Ou sexa, que os educadores que non entenderon que a explosión educativa, a transformación dela en factor estratéxico, ten consecuencias tanto no plano económico coma no da política, dos métodos, da investigación, etc... son xa parte dos obxectos pintorescos do museo vivente da historia da educación.

¿ De qué fundamentos habrá que partir ?

Normalmente, se cadra influída polo modelos educativos autoritarios e paternalistas padecidos por algún especialista de neno, a retórica destes vinte anos pasados sempre se fundou na idea de crise. Son as crises, que andan sen dó a dar voltas arredor da nosa existencia e aqueloutras peores que poderían vir no futuro, os elementos sobre os que os nosos Vates e Sibilas fundan as súas argumentacións. Todo se sitúa na crise: a democracia, a participación, a economía, o sistema monetario, a familia, a saúde, a convivencia entre a xente... O máximo terror dáse cando a crise pon en discusión "o modelo de desenvolvemento". A miúdo tales artificios retóricos acaban por cosegui-la renuncia ó efémero e insinua-la aceptación de novos estilos de vida austeros.

A nós, como educadores, as crises interésannos en canto que son xeradoras de cambio das situacións, dos equilibrios preexistentes. Pero interésanos sobre todo o uso educativo que se fai das crises. Queremos dicir que, non sendo economistas, non sabemos valora-lo alcance efectivo da crises destes días nosos, non sabemos se, coma no pasado (nos tempos da crise do petróleo, por exemplo) estamos, simplemente, enfronte dunha preponderancia dalgúns oligopolios internacionais. O que nos preocupa é o uso educativo que se fai por exemplo da crise política, dirixido -parecéno a nós- cara a persuadir á xente da inutilidade do propio compromiso na construción de respostas políticas ós problemas do presente, ou da inflación monetaria dirixida cara a crea-lo máximo posible de inseguridade e de perdas de valor adquisitivo.

Desde o noso punto de vista, mesmo nos momentos de máis pesimismo non chegamos a ver que se aproximen os tempos da apocalipse. Sostemos, pola contra, e agoiramos con fundamento que estamos a vivir un intre de grandes oportunidades, alomenos na sociedade occidental. O feito de que a diminución de horas de traballo nos cidadáns europeos está a se impoñer non como un feito conxuntural senón como un cambio estrutural constitúe un signo de grande importancia. O agoiro é que chegou un momento no que na vida de tódolos cidadáns se poden verificar cambios determinantes. Dunha vida cotiá, subdividida en tres momentos principais -oito horas de traballo, oito horas de tempo de lecer, oito horas de descanso- pódese pasar a unha diversa composición da existencia na que interveñan as horas para formación. Noutras palabras, a convicción consiste en que se está a pasar dunha sociedade na que o traballo existía para todos e a educación era para uns poucos a unha sociedade na que o traballo ocupará menos tempo e a educación será posible para todos ou para case todos.

Naturalmente, sabemos ben que é un proceso confiado a unha evolución natural. As resistencias, mesmo de tipo educativo (á parte das que veñen do mundo económico e político) son fortes.

Consideremos como exemplo o acordo sindical que se acadou en Volkswagen en Novembro de 1993. Ese acordo prevé unha redución de

horario de traballo semanal a 24 horas. Non se nos pode pasa-la reacción, expresada en prensa, dalgúns "organismos sociais" desfavorables ó acordo. A súa preocupación referíase, de feito ás consecuencias que o uso das horas liberadas do traballo podería producir sobre os equilibrios sociais e culturais. A medida proposta considerouse como un aliciente para que os traballadores queden na casa coa familia e onda a televisión.

Para interpretar de feito tales dinámicas, máis que se deixar desmoralizar pola crise é mellor salienta-las contradicións presentes nos diversos aspectos importantes do clima educativo dos nosos países.

2.- CONTRADICCIONS DO TRABALLO EDUCATIVO

¿Cales son as razóns estruturais que arestora nos fan particularmente sensibles ós problemas do desenvolvemento nas condicións educativas da poboación alén da tradicional educación de base?

A resposta non está exclusivamente no feito de que aínda unha vez máis na súa historia a educación de adultos está obrigada a compensar, a satisfice-las carencias do sistema escolar. A razón que debemos asumir como inspiradora das nosas opcións educativas non é neste caso a de asegura-la oportunidade de recuperación para os que tiveron máis sorte dos excluídos ou máis dignamente, de traballar pola proclamación do dereito ó estudio en idade adulta. O problema do dereito á educación existe, e é tan importante, que a un tempo que se fala da posibilidade de aumenta-la escola obrigatoria ata os 16 - 18 anos, ninguén se atreve a facer previsións sobre o ano no que tal nivel será un logro para tódolos cidadáns galegos ou europeos... para esaxerar... dentro dunha idade inferior ós 45 anos. Se non temos en conta máis ca esta óptica, limitarémo-las nosas estratexias e mailas nosas intervencións a asegura-lo dereito ó acceso, a segunda posibilidade de instrucción para quen perdeu a primeira. Por este camiño non habemos ir moi lonxe, ou alomenos iso é o que indican os acontecementos destes pobres anos lastrados de cinismo.

As razóns son múltiples e residen na variedade de contradiccións que caracterizan o presente.

Antes de nada, considerémo-lo mundo do traballo no que podemos constatar que o desenvolvemento das tecnoloxías, o constante crecemento nas economías "occidentais" do sector terciario, dos servicios, produciu a aparición de modalidades novas de traballo, de certo que non caracterizadas pola dureza do traballo manual do mineiro ou do que apaña as olivas. Os novos trazos do traballador (da banca, do comercio, da formación, etc...) indican, en xeral, alto nivel de instrucción, horario e condicións materiais de traballo e de vida non comparables co pasado. Resulta tamén certo, así e todo, que as novas formas de traballo fundaméntanse no uso do cerebro como músculo utilizado para o ámbito dos contextos profesionais. Isto leva, xa que logo, a un deterioramento das

condicións educativas, unha particular sensibilidade verbo dos custos que o traballo fai recaer sobre a capacidade intelectual, dito doutra maneira, produce meirandes sufrimentos educativos e, xa que logo, unha maior demanda potencial de educación e de cultura sen precedentes.

Referíndonos sempre ó mundo da produción podemos salientar que a un tempo que o proceso de humanización do traballo se sacrifica na dirección da óptica do beneficio inmediato e a competitividade, por outra banda a demanda de formación e de xestión dos "recursos humanos" por parte da empresa é sempre máis premente. O vello modelo de formación na empresa agora é sa ineficaz verbo das necesidades formativas de base, anque aínda é abondosamente financiado, se cadra nada máis ca por cuentións de inercia. De feito, desde o punto de vista estratéxico o mundo da produción tende arestora a levar a termo, a incorporar no propio sistema formativo a mesma formación "convencional" ou incluso a educación non formal. Neste momento está a se amplia-la tendencia a definir un modelo de organización laboral orientado cara a xestión de recursos educativos e na dirección favorable para o seu desenvolvemento.

A progresiva estruturación dun mercado único ou mundial fixo que aumentase por tódalas partes a demanda educativa. Malia isto, no ámbito das posibilidades de desenvolvemento intelectual é onde permanecen grandes fracturas na distribución mundial de saber. O aumento das formas de cooperación constitúe, se embargo, un indicador evidente das posibilidades de desenvolvemento.

A investigación tecnolóxica e as súas aplicacións industriais permitiron un desenvolvemento extraordinario das posibilidades de comunicación. Así e todo, nunca coma arestora as posibilidades de expresión se viron tan limitadas. O dereito á palabra está a producir unha sociedade na que uns poucos poden exercitalo, e a maioría están obrigados a unha situación de afasia.

Sen entrarmos máis na análise das contradicións presentes noutros ámbitos (a sanidade, por exemplo, etc...) podemos concluír subliñando que o trazo xeneralizado é o estoupido dunha demanda potencial de educación de adultos producida pola multiplicidade de contradicións que caracterizan a era contemporánea. Dependerá da dinámica das forzas en acción o éxito tocante á calidade da resposta eduactiva. E con referencia nesta capacidade de promover (interpretar, controlar, xestionar, valorar) tales éxitos como se mide a pertinencia das teorías e das intervencións en educación de adultos.

3.- DEMANDAS EDUCATIVAS E DINÁMICAS DE OCUPACIÓN EN EUROPA.

O problema que, desde o noso punto de vista, merece unha particular atención consiste no descubrimento dun novo déficit, se cadra máis preocupante có déficit público; referímonos ó denominado déficit das cualificacións posto de relevo hai pouco por un informe de investigación do Comité Consultivo sobre a investigación e o desenvolvemento industrial da

Comunidade Económica Europea. Os aspectos máis importantes dese informe pódense sintetizar nos puntos que seguen:

a) No futuro haberá unha forza de traballo máis instruída e mellor formada en tódolos niveis (e aquí a comparanza co Xapón, que o 95 % dos rapaces frecuentan a escola superior, e na Comunidade Europea a porcentaxe anda arredor do 50 % e provoca as primeiras preocupacións).

b) O modelo formativo dual, baseado esencialmente na formación primeiro na escola e despois no traballo, non está en condicións de dar resposta ó "agravarse a carencia de capacidades" de aplica-los resultados da alta tecnoloxía ó proceso productivo e mellora-la xestión industrial (problema particularmente grave na pequena e na mediana empresa).

A demostración pódese encontrar nunha situación paradoxal, co aumento da taxa de desocupación e o número de postos vacantes. Unha situación que caracteriza tódalas economías avanzadas dos países da C.E.E.

A un tempo,ponse de relevo tamén como o modelo dual, que en síntese se centra no aumento do grao de instrución da xente nova ten un efecto cuantitativamente negativo sobre o mercado de traballo por canto que produce unha forza de traballo de máis idade (pola longa permanencia no sistema escolar), máis cara (polos investimentos iniciais e polo envellecemento precoz), menos posta ó día (pola ausencia dun sistema de educación de adultos).

c) Nos dez anos vindeiros o mercado de traballo hase renovar, hase abrir á xente nova nunha porcentaxe non superior ó 2% anual, e por iso os investimentos en formación débense concentrar sobre a forza de traballo que arestora está ocupada. Sen tales intervencións calcúlase que a forza de traballo ocupada experimenta unha perda de cualificación variable entre o 7 e mailo 15%.

O desenvolvemento das condicións de vida e de traballo aparece, xa que logo, ligado estreitamente ó tipo de información que é posible conseguir. Sen embargo, non se pode asegura-la resposta por parte dunha formación nun momento determinado da vida: no empezo ou nun momento cómodo da nosa existencia. O problema vén determinado non tanto desde o punto de vista do desenvolvemento intelectual, canto da recuperación de entre o 7 - 15% que perdemos arreo e que, vistos os resultados das accións educativas para os desocupados, difícilmente se pode recuperar se ó seu esgotamento se lle engade a expulsión do mercado de traballo.

A resposta non se pode garantir nin sequera pola simple creación dun subsistema especializado que opere ou ben a nivel da instrución media, superior ou por medio da formación profesional. Se o obxectivo non é xa formar forza de traballo para produción de baixa tecnoloxía, senon que tentamos formar produtores capaces de mellora-la produtividade e maila calidade do traballo e da vida cotiá, de afrontar constantemente tarefas novas (control ambiental,

traballo de grupo, adopción de decisións, etc...), a formación de tipo convencional non abonda. Os empresarios suxiren outorgarlle o máximo valor á formación non convencional. Isto implicaría pasar dun sistema dual a un ternario. O tránsito había ser importante, pero insuficiente. Non abonda con recoñece-la importancia e lexitimar un sector novo. O labor consiste en revisa-la lóxica do conxunto. É-la única maneira de supera-la oposición entre a educación formal e a non formal, entre "educación convencional e non convencional".

¿E que non van logo nesa liña as tendencias do recoñecemento e a validación dos coñecementos adquiridos?. O abondo do título de estudio como unidade de medida ou tamén simplemente como indicador dos coñecementos que se teñen, o recoñecemento de saberes adquiridos na vida cotiá, no traballo, na vida social, na procura de métodos novos de avaliación, a validación e certificación constitúen, desde a nosa opinión, indicadores claros na esixencia de superar vellas divisións.

Se non se pensa nunha sociedade formada por unha maioría de xente subvencionada ou de pobres, a resposta debe ser tamén capaz de asegurar oportunidades formativas en porcentaxes significativas segundo o público potencial. ¿Cómo cuantifica-la expresión "porcentaxe significativa"?. Se como europeos miramos ó Xapón, a cuestión é para preocuparnos. Os nosos 40 millóns de persoas inscritas no sistema educativo de adultos deberían ser máis do dobre de quereremos acerca-lo noso nivel ó que atengueu o Xapón sobre todo despois da nova "era" establecida pola lei xaponesa de 1990. Como italianos poderémos limitar a mirar cara os niveis alemáns, dinamarqueses, austríacos, etc... que, normalmente, chegan anualmente a un 30% da poboación.

A hipótese que deberemos conseguir transformar en resposta normal, convencional e no experimental, consiste en crear sistemas urbanos (locais, rexionais, nacionais) de educación de adultos capaces de asegurar respostas articuladas á complexidade dos problemas formativos dos cidadáns en cada idade.

4.- PROSPECTIVA

Por fortuna estas no son ideas dun utópico, nin dun grupo de futurólogos. Son tendencias que están xa en acción. Que avantan dunha maneira probablemente contradictoria pero en máis dun país do mundo.

Hai algunhas diferencias, pero isto depende se cadra de factores conxénitos coma a división internacional do saber e do traballo, ou da distribución de recursos productivos e educativos.

Os signos das novas dinámicas políticas e legislativas poden facilmente ser asumidos na acción dun dos máis importantes organismos públicos transnacionais con poder legislativo: a Unión Europea.

Imos citar algunhas referencias políticas máis actuais:

-O tratado de Maastricht, nos artigos 126 e 127, ofrece sólidos fundamentos para o desenvolvemento dunha nova estratexia do sector con dimensión transnacional.

-O Consello de Ministros da Educación de 21 - 22 de Xuño de 1993 indica a necesidade de políticas a prol do "aprender a través da vida", do desenvolvemento da creatividade individual, que aseguren o acceso ó estudio ó longo da nosa existencia toda (Anexo 1 & 6).

-O libro verde do Comisario Ruberti (1993) reclama o obxectivo da formación de cidadán e do traballador europeo e, con ese fin, a necesidade de iniciativas para aumenta-la calidade da educación por medio dunha orientación fundada sobre o papel das "organizacións que constituen a fábrica social e cultural da comunidade" (&& 14, 15, 16, 17, 22).

Ademais destes datos temos que nos referir ó memorando e as deliberacións de moita importancia (sobre a formación profesional; sobre o dereito de acceso á formación, etc...) que conteñen incentivos substanciais na prospectiva do "lifelong learning" .

Certamente, está a ser estruturado progresivamente un espacio común europeo sobre o avance dos procesos educativos informais inducidos de tales factores e polos movemento e os axentes que traballaron en tal sentido. Pero isto arestora xa adquiriu unha propia dimensión autónoma. Está escrito nas competencias e procedementos de intervención, nos múltiples lugares de decisión, a través dos recursos utilizados, dos axentes activos, o público implicado, os axentes implicados niso, as infraestructuras dispoñibles.

Todo isto veuse construíndo a un tempo có crecemento da Comisión da C.E.E., pero alleo a todo tipo de influencia do mundo da educación. Os datos cuantitativos non son impresionantes, pero xa acadan dimensións cada vez máis presentes noutras institucións internacionais con competencias no eido da educación de adultos.

A falta de confirmación da escasa atención prestada no mundo da investigación, os estudos non faltan, anque os datos son aproximados. A partir dos resultados dun estudio realizados baixo o programa de acción da CEE, compróbase que hai 150 programas que se poderían definir de " interese andragóxico". Habería que engadir tamén os proxectos sostidos polos fondos estruturais, comunitarios e a consideración da decisión comunitaria que prevé que se use un 80% do fondo social europea para accións no sector da " formación para durante toda a vida profesional dos traballadores do hoxe e do mañá" .

Malia a limitación de medios postos a disposición e, sobre todo, malia estar presente o denominado principio de subsidiariedade - que con base nel hai que excluí-las intervencións non previstas nas políticas nacionais - estamos xa enfronte dun proceso de construción dun autónomo sistema de educación de adultos.

5.- O PAPEL DO ASOCIACIONISMO

O sistema de educación de adultos en xeral e, dentro del, as organizacións voluntarias, amplamente presentes no sector, desenvolven verbo dos sistemas educativos e da formación continua funcións de complementariedade, de soporte de anticipación e de xestión autónoma de iniciativas e servizos educativos e culturais (Cf. Investigación sobre "funcións" en curso: EBAE - EAEA con TASK Force). En tal sentido, o sistema e as políticas de educación dos adultos teñen un carácter autónomo e tamén caracterizado por importantes interconexións co conxunto das políticas que tenden a lle garantir á xente traballar, vivir e se formar en Europa.

As funcións dos organismos e das asociacións do sector son interconectadas en canto a:

a) A "segunda vía de instrucción", a educación xeral, normalmente dispensada por medio de sistema escolar ordinario en tódolos niveis escolares -desde a alfabetización ata a universidade- cunha presenza difusa de organismos privados.

b) A formación na empresa e, máis en xeral, a "formación dos produtores" tocante ás transformacións no mundo de produción, das mutacións industriais.

c) A formación cultural, ou sexa, a actividade formativa -organizada de maneira variable- tendente a ofrecer respostas ás diversas e novas necesidades educativas a través do uso de tódolas infraestructuras culturais.

De maneira específica, tales funcións pódense describir como segue:

- *Complementariedade*, ou sexa, complemento das accións formativas desenvolvidas por outros sistemas xestionados por axentes principais, como o estado ou as empresas. Tales sistemas están caracterizados por un índice alto de institucionalización que ás veces impide que a oferta formativa chegue ós ámbitos nos que a demanda é máis forte. O sistema de educación de adultos gracias á multiplicidade de tipos de organismos (asociativos ou non) no que se articula gracias á capilaridade da súa presenza logra garantir unha distribución territorial e social mellor das diversas oportunidades formativas consideradas.

- *Soporte*. O sistema de educación de adultos representa un depósito de homes, infraestructuras, experiencias, instrumentos, ó que se recorre no momento que as dinámicas educativas e sociais demandan empeños prioritarios en sectores específicos desprovistos dos recursos suficientes.

- *Anticipación*, ou sexa, predisposición ou experimentación da resposta ós problemas e ós intereses formativos antes de que se traduzan en programas institucionais. É unha función que está conectada á xeración de recursos novos e á predisposición das condicións para a renovación social.

- *Xestión autónoma e alternativa* de respostas educativas ós problemas tocante ós que o estado, as empresas e outros axentes diversos das

asociacións de educación de adultos teñen dificultades de intervención por falta de competencias, recursos, flexibilidade, dificultades de adaptación ó varia-la demanda e por causa dos cambios no mundo da produción.

Tales funcións están xa en acción, mesmo no ámbito transnacional, en relación cas intervencións solicitadas por numerosos programas comunitarios. Isto sucede, con todo, para alá dunha óptica de programación e de xestión racional e coordinada de tales intervencións. Unha política coherente no sector aumentaría notablemente o potencial de resposta ós problemas económicos e sociais de arestora.

6.- A ACCIÓN DA ASOCIACIÓN EUROPEA DE EDUCADORES DE ADULTOS.

As razóns da existencia e do labor dunha Asociación Europea de Educación de Adultos están relacionadas e valoradas verbo deste contexto.

A EBAE-EAEA é máis vella das organizacións transnacionais de educación de Adultos. Fundouse en 1953. Está presente en 25 países europeos. Entre os seus membros figuran organizacións públicas e privadas sobre todo do centro e do norte de Europa e a partir dos anos oitenta tamén dos países mediterráneos e mais do Leste. En EBAE - EAEA hai organizacións e centros de formación, centros de investigación especializados, federacións nacionais e rexionais. Segundo os resultados dunha investigación recente, o número de suxeitos ocupados nas actividades xestionadas polas organizacións do sector sobe ata case un millón e os suxeitos que participan pasan dos corenta millóns por ano, en datos referentes ós países da Comunidade Europea.

A EBAE - EAEA mantén unha organización que se sustenta en catro oficinas permanentes situadas en Bruxelas, Barcelona, Amersfoort, Helsinki. O funcionamento desas oficinas baséase no apoio dos gobernos nacionais e rexionais respectivos.

A EBAE - EAEA colaborou sempre coa UNESCO, a CEE - Task Force, o Consello de Europa, a Fundación Europea da cultura e outras organizacións internacionais. Arestora a EBAE - EAEA coordina dezoito proxectos de carácter internacional. A organización ten unha revista trimestral e unha serie de monografías cunha distribución total que supera os dez mil exemplares.

O traballo nos sectores de investigación e de organización engadíuselle a implicación no ámbito das políticas transnacionais, que se concretou nos últimos meses en accións de orientación sobre a Presidencia do Consello de Ministros. Os resultados do Consello de Ministros de Xuño de 1993, as orientacións favorables as novas políticas comunitarias no sector sinalado polos gobernos grego e alemán deben, en parte, atribuírselle á acción coordinada de EBAE - EAEA, ademais das presións exercidas polas necesidades obxectivas.

7.- AS ORIENTACIÓNS ESTRATÉXICAS PARA O PERIODO 1994-1999

O plano estratéxico definido pola EBAE -EAEA para orienta-la intervención transnacional artículase arredor de cinco eixes principais.

a) Fundamenta-la construción e a xestión das *dinámicas transnacionais* das políticas e das intervencións de educación de adultos no desenvolvemento de medidas de soporte é acción dos gobernos e doutros actores da integración europea.

b) Promove-la experimentación e a adopción de novas respostas tocante ó problema da *"educación dos traballadores"*, ou sexa, da superación das vellas divisións entre formación profesional e educación de adultos e favorecer un encontro global.

c) Introducir accións de apoio para unha *xestión programada das políticas rexionais e locais* no eido da educación de adultos, por medio do impulso da investigación aplicada no sector e do apoio para a introducción e a difusión das novas tecnoloxías.

e) Estimula-la experimentación e a difusión de medidas que aseguren a efectiva práctica de *acceso á educación dos diversos sectores de poboación*.

7.1.- A dimensión transnacional.

O de asentar e estruturar unha dimensión transnacional da educación conectada directamente cos procesos formativos individuais e locais é unha das consecuencias máis evidentes e importantes das novas estratexias.

Se no pasado tal eido de traballo era realizado polos actores educativos de maneira prevalente en termos de recíproca comprensión, cooperación intercambio, etc..., e máis recentemente, como terra de conquista pola clientela internacional, arestora isto chegou a ser unha área específica e prioritaria de intervención con base nos efectos que se constatan de maneira inmediata no presente.

Ata o final dos anos oitenta as estratexias de formación non pasaban da promoción de políticas de formación profesional concibidas de maneira sectorial, en canto medidas de emerxencia, orientadas a supera-las lagoas de formación inicial, ou ben provocadas con base nas características das "continuas revolucións tecnolóxicas". Nestes anos últimos fóronse xerando orientacións e políticas inspiradas, podemos dicir, nun descubrimento dobre:

-En primeiro lugar por parte do mundo educativo que hai fóra da escola, da formación profesional clásica e do mundo do traballo e da utilidade que ten en relación co desenvolvemento do sistema productivo.

-En segundo lugar, pola necesidade de xerar estratexias formativas sobre sistemas e métodos que superen a separación entre educación, formación e cultura.

Para non se facer demasiadas ilusións, é lícito sospeitar que tal renovación estea inspirada fundamentalmente pola vontade de somete-lo conxunto dos recursos educativos e culturais a unha coherencia máis estricta en función,

esencialmente, da competitividade industrial. De ser así, debémonos preparar polo risco de que se volva dar unha reafirmación das orientacións de cara á contención do dereito ó estudo desque se alcancen niveis suficientes para lles facer fronte ás necesidades continxentes da produción. En todo caso, o que non parece que poda desaparecer é a nova dimensión transnacional dos procesos e das políticas de formación e mailas correspondentes formas organizativas e sistématicas.

A partir de tal constatación parece esencial traballar sobre dous planos complementarios:

a) Actuar sobre os cinco obxetivos indicados anteriormente, tendo presente non só a dimensión da Europa comunitaria senón o conxunto dos países directa e indirectamente implicados no novo escenario educativo: desde os países que logo van ser membros da Comunidade ata os Estados Unidos, e o Xapón, África mediterránea, etc...

b) Avanzar na construción de estruturas e de servizos de base que fagan practicable para o conxunto dos axentes e traballadores no eido da educación de adultos a dimensión transnacional da educación de adultos. Isto significa, por exemplo, darlles vida ós servizos comúns que operan no eido da información, da xestión de bancos de datos adecuados, da documentación, etc.

7.2.- Educación de adultos e mundo da produción.

Parece prioritario favorecer-lo desenvolvemento dos procesos que están xa presentes nos programas do mundo da educación de adultos e conducentes - como constatamos na investigación- ó logro dos obxetivos que seguen:

- Crear *sistemas locais de educación de adultos* tendentes a supera-la fragmentación da oferta formativa e a estratificación das posibilidades de acceso.

- Promover actividades orientadas especificamente cara ó desenvolvemento das *capacidade empresariais e de ocupación*, particularmente en relación co mundo da pequena e a mediana empresa e mais no ámbito rural.

- Desenvolver actividades de *formación científica de base*, ou sexa, o conxunto de actividades orientadas cara ó desenvolvemento dos niveis de instrución, desde os niveis máis baixos ata a universidade.

- Orientar nunha *perspectiva de anticipación* todo o que arestora no mundo da educación de adultos está aínda constrinxido e tentar modera-los efectos producidos polas transformacións productivas.

7.3.- As políticas, rexionais e locais e o desenvolvemento do asociacionismo.

Trátase, neste caso, de favorecer tanto a nivel público coma privado o estudo e a experimentación de medidas administrativas e lexislativas que permitan desenvolver políticas e métodos de xestión nas intervencións á altura dos tempos e das necesidades.

A cuestión dos instrumentos legislativos para garanti-lo dereito ó acceso á educación é cousa común en tódolos estados europeos. Gobernos nacionais e rexionais deben ser apoiados no labor de reelaborar un cadro normativo novo para o dereito á educación de adultos. Un traballo conxunto de cambio, investigación e experimentación da eficacia das tipoloxías de medidas legislativas e administrativas parécenos que constitúe un obxectivo para o futuro inmediato tanto por parte das institucións públicas coma polo movemento da educación de adultos.

Así mesmo é urxente o apoio a nivel local da programación e a xestión das intervencións que en tódolos países de Europa van adquirindo un papel importante. A nivel local é onde mellor se pode segui-la dinámica da demanda educativa e asegurar efectivas formas de xestión social tal como acontece en exemplos presentes en Dinamarca.

7.4.- O sistema de educación de adultos.

Soste-lo desenvolvemento da funcionalidade e da eficacia dos sistemas nacionais de educación de adultos significa intervir sobre os procesos de renovación que afectan ós seus específicos compoñentes. Con vistas a volver presentar algúns dos ámbitos que son arestora máis interesantes a tales procesos imos lembrar:

- a) Desenvolvemento das intervencións no eido da instrucción secundaria.
- b) Os procesos de transformación dos centros residenciais.
- c) Introducción das novas tecnoloxías e das formas novas de educación a distancia.
- d) Reconversión das infraestruturas culturais en relación cos problemas formativos da poboación adulta (museos, bibliotecas, etc...).
- e) As necesidades, satisfeitas só en parte, dos formadores, o mesmo a nivel transnacional ca universitario, asociativo.
- f) Desenvolvemento dos servizos de base (orientación, información).
- g) Introducción de formación de validación dos coñecementos adquiridos.

7.5.- O acceso á educación de adultos.

A cuestión do acceso á educación de adultos, ou sexa, da distribución dos consumos educativos e culturais, reclamámola conclusivamente só para subliñar que interesa a tódolas áreas do traballo que quedan indicadas.

Despois de anos de estratexias fundadas na separación de accións educativas pola particularidade dos públicos, o balance das experiencias parece que nos orienta noutro sentido. Máis ca sobre a división dos públicos e sobre a inevitable separación entre eles (vellos, emigrados, xente nova, etc...), a orientación consiste en privilexia-la especialización sen xerar por iso creación de subsistemas. O problema que cómpre afrontar é a apertura do sistema de educación de adultos que hai ás necesidades formativas de tódolos extractos de poboación.

BIBLIOGRAFIA

ASOCIACIÓN EUROPEA DE EDUCACIÓN DE ADULTOS (1993): **La relación entre las Universidades y el Movimiento de educación de adultos**. EAEA - EBAE. Barcelona

ASOCIACIÓN EUROPEA DE EDUCACIÓN DE ADULTOS (1993): **Organizaciones de Educación de Adultos en los países de la Comunidad Europea**. EBAE - EAEA. Barcelona.

CONNAN, m.p. (1992): **L'Education d'Adultes en Europe. Un potentiel d'acteurs et de structures au service de la formation permanente por une Communauté dynamique et compétitive**. Rapport d'évaluation. C.C.E. - Task Force Ressources Humaines. Bruxelles. Novembre, pp. 47.

EUROPEAN BUREAU OF ADULT EDUCATION (1983): **Directory of Adult Education Organization in Europe**. Amersfoort. EBAE

BUREAU EUROPEEN DE L'EDUCATION POPULAIRE (1985): **Regards sur la legislation de l'education des adultes**. Amersfoort. EBAE - UNESCO.

FEDERIGHI, P. (1990). **Legislative and administrative measures in favour of Adult Education**. Firenze. Università degli studi.

FEDERIGHI, P. (1992): **La organización local de la educación de adultos**. Editorial Popular. Madrid.

FEDERIGHI, P. (1992): **Tendencias and prospects in legislation of Adult Education**. Strasbourg. Council of Europe.

IRDAC (Industrial Research and Development Advisory Committee of the Commission of the European Communities) (1991): **La crisi delle capacità professionali in Europa**. Bruxelles. C.E.E.

IRDAC (1991): **L'Ecole et l'industrie**. Bruxelles. C.E.E.

TASK FORCE RESSOURCES HUMAINES, EDUCATION, FORMATION, JEUNESSE (1990): **Mémemorandun de la Commision sur la Formation professionnelle dans la communauté Européenne pour les années 90**. Bruxelles - C.E.E.

POLÍTICA DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

Agustín Requejo Osorio

Grupo 90 de Educación de Adultos. Universidade de Santiago de Compostela

No marco deste primeiro Congreso internacional de Educación de Adultos en Galicia, pretendo neste relatorio ofrecer unha presentación xeral sobre a política educativa de educación de adultos adoptando de referencia introductoria o sentido da política educativa para analizar despois o marco político da organización territorial e as relacións entre "Territorialización e Educación de Adultos". Nun segundo momento, a análise política vaise centrar no estudio da actual lexislación autonómica de Educación de Adultos para derivar dela algunhas conclusións específicas.

INTRODUCCIÓN: Política Educativa e marco político da Organización Territorial.

A política educativa ten un contido complexo. Primeiro, porque se relaciona coa política xeral. O feito educativo é un subsistema da realidade social. Pola súa banda, a política educativa cada vez está máis conectada coa política social e tamén coa política económica e laboral.

Ante unha lectura exclusivamente "escolar" da educación, cada vez é máis necesario -sobre todo en Educación de Adultos- facer unha análise máis xeral e interrelacionada. Non é só rexistrar acontecementos políticos, lexislativos de carácter administrativo que inciden directa ou indirectamente sobre a educación, senón tamén explica-las conexións que se establecen entre os feitos educativos e mailas condicións sociais, económicas, ideolóxicas, etc... que determinan o feito educativo tanto nunha perspectiva diacrónica coma sincrónica.

Concibimos, xa que logo, a política educativa recollendo a clásica presentación e concreción que fai dela R. Díez Hochleitner (1983) desde a perspectiva seguinte: "Principios, obxetivos e fins que orientan a acción educativa a nivel estatal ou supranacional, e, en certa medida, tamén a través das institucións privadas, habitualmente confesionais. Esta está claramente definida polo pensamento histórico, as necesidades e aspiracións propias de cada época".

A política educativa asume unha vertente dobre: o que poderíamos chamar o ámbito das proclamacións e mailo ámbito da acción. O primeiro pertence as decisións lexislativas nas que se enmarcan as accións educativas (Constitución, Leis Orgánicas, etc...) e tamén os criterios e orientación que deben inspira-los fins, a organización e a estrutura do propio sistema educativo. Están máis directamente relacionadas coa segunda as decisións sobre programas, os orzamentos, os logros e resultados.

Neste contexto compre ter en conta como elemento de síntese o marco político actual da organización territorial.

A Constitución española (1978), no seu Título VIII (*Da organización territorial do Estado*) establece de principio xeral (art. 137) que "O Estado organízase territorialmente en Concellos, Provincias e en Comunidades Autónomas". Estas entidades disfrutan de autonomía para xestión dos seus intereses respectivos.

Os Concellos garánteselle-la autonomía ó tempo que disfrutarán de personalidade xurídica plena. Pola súa banda, ás provincias con características históricas, culturais e económicas comúns permíteselles constituírense en Comunidades Autónomas.

No marco desta organización política as Comunidades poden asumir unha serie de competencias en diferentes materias (art. 148). O Estado resérvase un feixe de competencias exclusivas (art. 149). Entre elas, e referente á educación, está a "regulación das condicións de obtención, expedición e homologación de títulos académicos e profesionais e normas básicas para o desenvolvemento do artigo 27 da Constitución, co fin de garanti-lo cumprimento das obrigas dos poderes públicos nesta materia" (art. 149, 30).

Neste contexto, e respectando as competencias exclusivas do Estado en materia de titulacións e de leis orgánicas que desenvolven o artigo 27, as Autonomías poden exercer competencias plenas en materia educativa. Desde que se aprobaron os seus estatutos diversas Comunidades Autónomas teñen arestora "competencias plenas en educación". En concreto son as que seguen: CATALUÑA, PAIS VASCO, GALICIA, ANDALUCIA, COMUNIDADE VALENCIANA, CANARIAS e desde hai pouco NAVARRA.

Unhas autonomías acadáronas polo procedemento especial consonte ó artigo 151 e á disposición transitoria segunda. Estas son as "nacionalidades históricas" que tiveron estatuto de autonomía (Cataluña, País Vasco, Galicia).

Outras polo procedemento ordinario (art. 143, 2) e de acordo co artigo 151 (elaboración do Estatuto en réxime especial -Andalucía-) e por último outras acurtando prazos con base no artigo 150,2 (Canarias e Comunidade Valenciana).

Neste ano, e tal como prevía o artigo VIII da Constitución, abríanse as portas para que despois duns anos de experiencia e de rodaxe, e de toma de conciencia no autogoberno, se puidese acceder a competencias maiores por parte das Autonomías. O denominado " Pacto Atonómico" (28 Febreiro 1992) considera que a través da correspondente Lei Orgánica de Transferencias ha ser posible dotar de competencias, en diferentes materias, ás comunidades que aínda non as teñen. Entre elas, as competencias reclamadas en maior medida por diferentes comunidades autónomas son as que se refiren a educación.

Xa que logo, é previsible que, nun prazo breve, a maioría das Comunidades Autónomas podan dispoñer desas competencias. ¿Que repercusións ha ter isto para a Educación de Adultos?

1.- TERRITORIALIZACIÓN E EDUCACIÓN DE ADULTOS.

Para analiza-los problemas da territorialización debémonos referir a dúas situacións diferentes. Por unha banda as experiencias internacionais e por outra as propostas de carácter nacional.

1.1.- As orientacións "territoriais" para a educación de adultos no ámbito internacional.

No contexto internacional as diversas reflexións, actividades e publicacións do Consello de Europa (1) teñen posto de manifesto que a implicación da educación de adultos co traballo e co desenvolvemento converte á "territorialización" nun elemento importante. En efecto, o territorio non é só un "espacio físico" senón tamén "un espacio social".

O territorio é lugar da educación permanente. A comunidade é o axente e os problemas dominantes dunha comunidade sobre un territorio determinado son os que fixan os obxetivos da formación. As características básicas dunha formación territorial susténtanse sobre as necesidades dunha comunidade nun espacio determinado, implican unha acción participativa de diagnóstico, formulación de obxetivos, planificación para favorecer unha toma de conciencia dos problemas do ambiente. A partir disto fai falta, entre outros elementos, poñer en acción un dispositivo de coordinación do conxunto dos axentes dun territorio (económicos, educativos, sociais, culturais, etc...) para favorece-lo tratamento participativo dos problemas principais, organizar unha oferta educativa adaptada á demanda social, desenvolve-la comunicación social, integra-lo sistema escolar no proxecto, abrilo ó mundo do traballo e tamén prever tódolas cuestións de orzamentos para realiza-las accións previstas (2).

Para que, xa que logo, isto sexa factible, hai que considera-la dimensión "distrital" da educación. O "distrito educativo" como lugar de experimentación e de inserción dunha política nun territorio específico e como estrutura ou institución local que tende a asegura-la descentralización e maila coordinación dos recursos. Desta maneira téndese a articula-la educación co ambiente. O mesmo ambiente resulta "educativo" mediante a consideración de tódolos elementos da vida social (centro de saúde, escolas, museos, lugares de traballo, etc...), creando unha ampla rede educativa indisoluble da vida dos individuos. Con isto entretécese a visión da educación permanente coa dimensión e proxecto da cidade educativa (3).

Os actores deste deseño de política educativa de educación de adultos son tanto os Estados como as Rexións/Autonomías, as Entidades Locais e os diversos tipos de Asociacións (Sindicatos, Partidos políticos, etc...).

No primeiro caso -segundo o contexto específico de cada país (federalismo, rexionalismo/autonomismo, centralismo)- os programas, actuacións e adopción de decisións han ser moi diferentes. No segundo, que é o que se anima e se promove fundamentalmente, os planos e accións de educación de adultos deben estar precisamente integrados no desenvolvemento local e rexional. Isto supón planificar a estes niveis a formación tentando establecer unha conexión básica entre políticas de desenvolvemento e obxetivos e contidos da formación. As asociacións neste contexto de territorialización, globalización e participación teñen unha misión esencial en canto que é sumamente importante a intervención da formación en "zonas débiles" (rurais, urbanas, espazos de desemprego...), (4).

Consecuentemente podemos dicir que os programas e accións do Consello de Europa reorientan a educación de adultos cara novos horizontes sustentados nun argumento fundamental: a educación de adultos é máis eficaz cando se encamiña a resolver problemas e non simplemente a dispensar coñecementos polo pracer de acceder a un saber ou de aumentar ese saber. Insérese nun proceso dinámico no que a práctica a implica no político. Por iso, a súa metodoloxía é diversa. Débese basear en métodos cooperativos e de concertación que teñen de instrumentos a promoción inicial da formación a través dun grupo de orixe (concellos, asociacións, sindicatos), a sensibilización e identificación de necesidades (a través de sondaxes, enquisas, campañas...), a planificación e a programación (definicións de obxetivos operativos), a posta en acción (programas educativos formais/non formais) e maila avaliación.

1.2.- Ideas e propostas no contexto español: " Libro Branco de Educación de Adultos" (1986): L.O.X.S.E. (1990).

No noso contexto nacional as cuestións referidas a unha implicación local maior en educación de adultos a nivel de carácter propositivo e normativo podémolas considerar desde dúas referencias puntuais: O libro Branco de

Educación de Adultos (1986) e maila Lei Orgánica Xeral do Sistema Educativo (1990).

1.2.1.- A proposta "distrital" da Educación de adultos.

O denominado "Libro Branco de Educación de Adultos" (1986) asenta por unha banda os principios e os obxetivos para desenvolver unha política integral de educación de adultos que comprenda tres aspectos: o desenvolvemento persoal (creatividade, cultura, lecer); o desenvolvemento económico en relación co mundo laboral: formación para o traballo, actualización e reconversión; o desenvolvemento cultural e a participación social. Trátase ademais de vincula-la educación de adultos ós procesos de desenvolvemento e de levar adiante programas plurais segundo os distintos tipos de poboación.

Entre os aspectos programáticos innovadores preséntase a concepción do distrito educativo como espazo territorial que interrelacione a educación de adultos cos recursos que hai na área de saúde, cultura, ambiente, economía conectando a educación de adultos cos axentes institucional e sociais. O distrito educativo en educación de adultos asume unha vertente tanto organizativa a través dos Consellos de ámbito territorial coma de supervisión técnica. Preténdese que a nova educación de adultos teña un carácter máis polivalente -xa que logo non só académico/escolar- nesta dimensión distrital pescudando nas necesidades de formación nunha zona, relacionando institucións e grupos, informando ós cidadáns, animando e impulsando a acción cultural, avaliando programas e xestionando recursos.

Hai que dicir que, por desgracia, a concepción "distrital" da educación non tivo no noso país unha tradición forte como foi por exemplo o caso italiano. Por outra banda, os Consellos territoriais de educación non tiveron acollida plena e satisfactoria de parte das diversas Comunidades Autónomas e a mesma existencia ou funcionamento dos Consellos Escolares Municipais foi ata agora -quitando excepcións- moi irregular e podemos dicir que insuficiente (5).

1.2.2.- O principio de "colaboración interadministrativa".

A L.O.X.S.E. supón tocante á Educación de Adultos un avance referente ó que estaba establecido ata hai moi pouco na Lei Xeral de Educación (1970). Nela recóllese o principio básico e esencial da "educación permanente" (art.2.1) que debe guiar a educación de adultos. Desta maneira diferénciase claramente entre educación de adultos e educación permanente a un tempo que se define máis ca un programa de carácter compensatorio -anque haxa colectivos que o necesiten por seren " grupos sociais con carencias e necesidades educativas ou con dificultades para se inserir no mundo laboral" (51.3)- un desenvolvemento flexible e a inclusión da Educación de adultos nos niveis non obrigatorios (53,1-4-5).

Na lei enúnciase os principios e as grandes liñas da futura Educación de adultos. Primeiro, a nivel de obxetivos indícase (51,2): incrementar e actualiza-la

formación básica da que o referente para os que teñan xa o Graduado ha se-lo título de "Graduado en Educación Secundaria"; mellora-la cualificación profesional ou adquirir unha preparación para exercer outras profesións, desenvolve-la capacidade de participación na vida social, cultural, política e económica. Despois, no *contexto metodolóxico* faixe referencia á "autoaprendizaxe" tanto a través do ensino presencial e, polas súas características, máis adecuadas a este nivel de poboación, no ensino a distancia (51,4/53,3). Por último, a *nivel organizativo* concréntanse dous principios básicos: primeiro, o principio de intervención da administración educativa, que debe garanti-la formación das persoas adultas "persoal e profesionalmente", desenvolve-las probas correspondentes para as titulacións establecidas: despois, o principio de colaboración entre administracións educativas e administracións públicas e a asignación de convenios de colaboración entre universidades, corporacións locais e outras entidades, públicas e privadas, para desenvolve-la educación de adultos" (art. 51,1/54,2).

A nivel de Estado marcáronse os principios fundamentais que deben rexer tanto a educación xeral coma a educación de adultos: a) o *principio de igualdade de oportunidades*, do que unha das proxeccións é "o dereito á educación para todos" que garanta non só un posto escolar senón un posto escolar "de calidade"; b) o *principio de educación compensatoria* como discriminación positiva para compensar "desigualdades" e tamén a opción por un "ensino comprensivo" para tódolos alumnos que prolonge a escolaridade obrigatoria ata os dezaseis anos; c) o *principio da educación permanente*, que especificamente ha proxecta-la súa incidencia na importancia que recobra a educación de adultos (subconxunto global da educación permanente, Libro Branco 1986) e a formación permanente do profesorado.

Sen embargo, no caso da educación de adultos é onde máis se insiste no *principio de colaboración entre as diversas administracións* -"educativas-públicas-laborais"- con vistas a ofrecer esta pretendida educación integral das persoas adultas. Arestora a nova estruturación do Estado en Comunidades Autónomas obríganos a dicir que a educación de adultos futura pasa a depender fundamentalmente da capacidade de iniciativa non só do Estado senón sobre todo da política propia dos distintos gobernos autónomos e da propia conciencia e esixencia social que os cidadáns e as institucións presentan para facer efectivo o dereito á educación permanente.

2.-LEXISLACIÓN AUTONÓMICA DE EDUCACIÓN DE ADULTOS.

No contexto da Educación de Adultos encontramos diferencias moi notables. Unhas que teñen que ver coa presenza ou non de normas lexislativas sobre educación de adultos. Outras que están relacionadas cos procesos políticos de centralismo ou descentralización e que afectan tanto ó sistema educativo en xeral coma á esfera da educación de adultos.

Referente á existencia ou non de lexislación sobre educación de adultos, no contexto internacional danse cinco situación diferentes:

- 1.- Ausencia de medidas lexislativas a prol da Educación de Adultos.
- 2.- Presencia indirecta, fragmentaria, de normatividade sobre educación de adultos en contextos xerais (defensa e posta en acción do "dereito á educación") ou en contexto específicos (saúde, traballo...).
- 3.- Existencia dunha lexislación de carácter parcial tanto do Estado coma das autonomías (Rexións, Länder...) sobre problemas xerais ou concretos de educación de adultos (instrucción, Formación, Profesional...).
- 4.- Lei Marco Nacional de Educación de Adultos.
- 5.- Medidas lexislativas dentro do proceso de transformación, cambio ou reforma do sistema educativo nacional.

A situación española caracterízase por dispoñer de normatividade en educación de adultos tanto a través dunha presenza indirecta (Estatutos dos traballadores...) coma mediante leis autonómicas de educación de adultos (Andalucía, 1990; Cataluña, 1991 e Galicia, 1992) (6) e tamén a través de medidas lexislativas dentro do proceso de Reforma do sistema educativo (LOXSE, 1990). Carece, de momento, dunha lei marco estatal de educación de adultos... Esta proposta pensábase levar a cabo a partir da publicación do Libro Branco de Educación de adultos (1986).

A ausencia dunha Lei xeral de Educación de adultos despois de se publicar o Libro Branco de Educación de Adultos (1986) para lle dar prioridade á LOXSE (1990/Capítulo III), motivou que algunhas comunidades (Andalucía, Cataluña e Galicia) aprobasen nos respectivos parlamentos leis específicas de Educación de Adultos.

¿Qué foi o que supuxeron esas leis?. ¿Son un punto de partida e un instrumento para o desenvolvemento "autonómico-local" ?.

Non se pode ofrecer unha análise polo miúdo de cada unha delas nin tampouco un estudo comparado total. Por iso, ímonos cinguir ós aspectos máis importantes: a filosofía política; os ámbitos da educación de adultos; a programación e planificación; a función dos Consellos asesores e a financiación e territorialización expresada nesas leis.

2.1.- Filosofía política e ámbitos de E.A.

En liñas xerais a filosofía política que se expresa na introducción dos seus textos legais é congruente e positiva. Podémola sintetizar dentro do conxunto das leis nos aspectos que seguen:

a) Facer efectiva a extensión do dereito á educación (elimina-lo analfabetismo; proporcionar educación básica obrigatoria e non obrigatoria e tamén actualización e perfeccionamento).

b) Desenvolver un sentido e unha acción psicopedagóxica que fomenta o desenvolvemento e capacidades instrumentais, estimule a aprendizaxe intelectual e maila orientación académica, profesional e inserción laboral.

c) Dota-la educación de adultos dun carácter cívico e social que promova a comprensión do contorno (lingua e cultura para as autonomías con linguas propias) e educar para a participación social-crítica e maila responsabilidade cívica.

d) Ofrecer e regular elementos de carácter estrutural/organizativo en aspectos fundamentais para a propia educación de adultos: normalizar e coordina-la E.A.; formación específica do profesorado e participación das diversas institucións sociais.

Consecuentes con esta filosofía política, tódalas leis coinciden en retoma-los ámbitos clásicos de actuación da educación de adultos expresados e sintetizados no Libro Branco de Educación de adultos (1986), anque matizados por algunhas expresións específicas: a formación básica; a formación laboral; a formación para o lecer, a cultura, etc...

Se hai algo merecente de salientar neste aspecto é que a crise socioeconómica actual, as situacións de "paro estrutural" que vive a sociedade actual van obrigar a insistir con moito interese, esforzo e medios económicos nos problemas da formación laboral. Esta formación para o mundo laboral implica diversos aspectos que se centran fundamentalmente nas accións de inserción e actualización.

Neste momento de grandes transformacións socioeconómicas e culturais, un dos problemas máis importantes que, dalgunha maneira, afectan a tódolos países é o problema da formación e a relación que ten con mercado de traballo.

As relacións entre titulación e emprego hai tempo que deixaron de manter unha relación unívoca. O que si que parece evidente é que o conxunto de empregos dispoñible distribúese baixo a influencia das credenciais educativas. Por todo isto pódese considerar, con carácter global, que a educación formal é un importante factor discriminante. Eleva-lo nivel de formación sobre todo das persoas menos favorecidas por razóns históricas, ou socioculturais -amplo eido da educación de adultos no noso país- pode ser un elemento de axuda moi positivo para este colectivo.

2.2.- Financiación e Planificación

A acción educativa, en canto servizo social que xera riqueza por medio da capacitación do denominado "capital humano", esixe de elemento previo investimento importantes como punto de arranque sobre todo cando as mesmas condicións sociais non favorecen un clima apropiado para o desenvolvemento intelectual e cultural e por situacións históricas a pretendida "igualdade de oportunidades" postergou sectores importantes de poboación.

Neste contexto a financiación é un elemento importante.

As tres leis autonómicas apuntan ideas diferentes para a financiación. No caso de Galicia fálese simplemente dunha financiación nos orzamentos "para conseguir obxetivos da lei". Referente a Andalucía, a situación de financiación pode ser múltiple a través de créditos para planos de Educación de Adultos e convenios nas leis de orzamentos a máis doutros fondos provenientes doutras

Consellerías, fundacións entidades privadas ou créditos derivados do mandato legal que contribúa á financiación de Adultos.

No caso catalán, a vía de carácter xeral establecida é de convenios con administracións locais e entidades públicas e privadas así como asociacións e entidades de iniciativa social.

En tódolos casos se usa a vía máis normalmente administrativa -os orzamentos- ou a vía máis discrecional dos convenios.

Falta, comparando con outras leis europeas (Francia, Italia ou Noruega, entre outras), a ausencia de criterios máis definidos con porcentaxes establecidas (caso noruegués para as diversas administracións) ou tendo un referente explícito (masa salarial para as empresas francesas) ou ben cursos de formación legalmente aprobados ("as 150" de Italia).

Estas vías xerais e por camiños "meramente orzamentarios" ou de "convenios" non é que deixen en dúbida que haxa unha financiación para a educación de adultos. Así e todo, establecen unha discrecionalidade que politicamente pode ser aceptable como medida cautelar para o que goberna ("se teño cartos financio..."), pero que socialmente pode ser lamentable tendo en conta as necesidades que expresan moitos colectivos tanto de formación básica coma da formación laboral, etc...

Pódese nota-la mesma cautela administrativa no aspecto da Programación e da Planificación que se establecen e través das correspondentes comisións ou consellos de educación de adultos. As diferencias nestas leis non son só moi diversas no tocante a composición e participación neles senón sobre todo no tocante ás funcións.

No caso catalán procédese a unha ampla relación e integración de funcións entre Generalitat, Departamento competente na materia, Comisión interdepartamental e Consello asesor de formamación de adultos. Pola contra, no caso andaluz a comisión de educación de adultos é aberta e está coordinada coas comisións provinciais. Só no caso galego se define a estrutura por decreto. Na composición dela inclúense básicamente persoas da administración tanto autonómica (11), coma provincial (1 representante por cada Deputación), Local (1 representante por federación de concellos), sindical (1 representante de sindicatos máis representativos), empresarial (3 representantes da confederación) e nada máis ca dúas persoas de prestixio recoñecido no ámbito de formación de adultos. Neste caso é unha situación de gran preponderancia da administración autonómica con menoscabo da participación das outras administracións. No caso dos concellos a representación é mínima. Consideramos que desde esta perspectiva o que se está a favorecer é outro "centralismo" agora de carácter "autonómico" e un "administrativismo" en que as comunidades locais e os grupos sociais carecen de significación e de participación para deseña-los correspondentes programas e actuacións en educación de adultos e tamén para procurar información e subvencións adecuadas para os seus proxectos.

2.3.- Territorialización.

Anque no ámbito da filosofía política hai un certo consenso, non parece que se derive o mesmo no referente ós problemas de territorialización da educación de adultos.

No contexto da reflexión europea da educación de adultos tense insistido na dimensión territorial da educación de adultos entendida tanto en sentido físico, "espacio físico", como en "espacio social". Todo territorio con espacio físico implica o feito social dunha comunidade que o habita. O seu desenvolvemento supón unha acción participativa para resolver os problemas que ten. Neste contexto a iniciativa local, o mesmo concello, é un instrumento para coordinar os diversos axentes que actúan nunha comunidade humana (económicos, educativos, sociais, culturais...). Experiencias e situación disto téñense estudado e divulgado hai pouco.

Así e todo, os textos legais aparecen -con diversas matizacións- remisos en parte a aceptar esta implicación total e plena da acción municipal en educación de adultos. De certo que non se nega esta intervención. Aparecen expresións suxerindo o concello como ámbito territorial básico (art. 3 de Andalucía) ou a posibilidade de establecer convenios coas Administracións Locais e tamén se lles outorga a elas a posibilidade de elaborar planos de formación (art. 9 e 23 de Cataluña e 15 de Andalucía). Pode ser que a lei que menos se queira implicar no desenvolvemento e potenciación das entidades locais en educación de adultos sexa a Lei Galega outorgándolles ó Consello Asesor, á Inspección e ás Delegacións Provinciais as funcións de seguimento e coordinación de programas.

Estas "reticencias" en diversa medida derivan, para mín, de dúas situacións diferentes. Primeiro, dunha falta de tradición e de implicación local na acción educativa, con todo e que moitos concellos chegasen máis alá do que establece a mesma Lei de Réxime Local creando os seus propios Departamentos de Educación e os seus propios programas educativos. Despois, porque aínda hai unha falta de sensibilidade e parécenos que tamén de "susplicacia" con respecto á propia acción municipal en educación. Dalgunha maneira a propia política autonómica que considera básica a descentralización considera con certos prexuízos a propia iniciativa que os concellos podan levar adiante en sectores, coma a educación de adultos, que non poden atender as diversas funcións que se lle asignan máis ca se lle outorga a plena capacidade e autonomía para desenvolver os seus programas.

3.- CONCLUSIONS: Valoración crítica da lexislación autonómica.

Nunha síntese rápida, podemos establecer algúns elementos conclusivos que esquematizaremos en aspectos de carácter tanto positivo como de carácter máis ben crítico e negativo.

Nunha dimensión positiva podemos dicir que a existencia de Leis autonómicas de Educación de Adultos en diversas autonomías aportou como elementos importantes os que seguen:

a) A presentación dun marco político específico dependendo do contexto e das necesidades de cada comunidade autónoma no sector da educación de adultos. Isto concretuouse na clarificación de competencias e na presentación de eidos preferentes de actuación.

b) A educación de adultos, a través destas leis -aínda que sen grandes novidades-, establece unha estruturación administrativa precisa tanto no sector da planificación (programas) coma no sector dos organismos asesores (Consello Asesor de Educación de Adultos).

c) Hai un recoñecemento específico para a educación de adultos tanto a través dunha exposición política de carácter xeral coma a nivel de diferentes accións de formación xeral, inserción laboral e desenvolvemento cultural.

d) Recoñece a necesidade dunha financiación particular referente ás necesidades que por situacións sociohistóricas e por demanda de futuro vai te-la educación de adultos.

Malia estas consideracións e mostras de interese por cambiar e por desenvolver particularmente a educación de adultos, hai que dicir que non todo é tan luminoso coma aparece nas propostas normativas.

Desde unha visión crítica podemos establecer os aspectos seguintes:

a) Hai unha certa desproporción entre as exposicións políticas e maila estrutura de acción, ofrecéndolle a prioridade da súa organización ós aspectos máis formais da educación (centros...), proxectando aínda demasiado unha orientación e unha visión da educación de adultos sobre o sector "escolar", con pouca incidencia sobre a "política cultural" e os sectores "non formais e informais" da educación.

b) No contexto da organización e o desenvolvemento da educación de adultos non está desenvolvida claramente a filosofía da territorialización e da participación. Nalgúns casos ás entidades locais outórgaselles moi pouco peso de representación e participación na planificación, programación e asesoramento. A representación que teñen nos Consellos Escolares é en xeral insuficiente se se pretende achega-la educación de adultos ás necesidades concretas dos cidadáns.

c) Tocante ó tema da financiación, aínda que hai un compromiso para facela efectiva, faltan mecanismos e aspectos normativos concretos (referencias a sectores, institucións, porcentaxes, etc...) que permitan dispoñer dos medios suficientes e da determinación e existencia dun compromiso de coordinación de parte de tódolas administracións.

d) Por último, advírtese unha escasa referencia a cuestións de "formación de formadores" e preocupación por incardinar e fomenta-la intervención universitaria tanto nos sectores da formación coma da investigación:

Con todo, consideramos que a lexislación autonómica sobre educación de adultos é un paso importante para xerar experiencias novas e para afondar na descentralización e desenvolvemento autonómico/local da educación de adultos.

Desde o noso punto de vista, entendemos que nas Comunidades Autónomas correspondentes debería haber este Instituto Autónomo para evitar que a educación de adultos quedase "limitada" a un Departamento só (a maioría das veces en Educación). As autonomías corresponderíalles: garantir a cobertura educativo-social dos diferentes programas de educación de adultos; transferir-lles a estes os medios financeiros garantido os recursos orzamentarios adecuados; promover investigación no seu propio ámbito; potenciar cursos, títulos e créditos de formación tanto en curso presenciais coma a distancia.

Desde este Instituto Autónomo é onde sería moito máis doado tanto a coordinación como a participación e sobre todo un entendemento maior no desenvolvemento de planos locais. O interese dunha política autonómica pola educación de adultos debe procura-la coordinación entre as diferentes administracións se non se quere caer no vicio de descentralizar a nivel de "estado" pero de "centralizar" a nivel de autonomía.

Son tan amplos os problemas e os sectores da educación de adultos que cómpre máis información, coordinación e apoio para que tódalas experiencias e iniciativas positivas se podan valorar e realizar. As leis deben ser un instrumento de actuación que respecte a iniciativa das diferentes administracións así como as dos diferentes sectores sociais.

NOTAS

(1) Cf. entre outros estes acontecementos: Conferencia de Ministros Europeos (1975); Simposio sobre *"Unha política de Educación permanente para hoxe"* (Siena, 1979); Conferencia sobre *"Educación de Adultos: perspectiva para os anos 80"* (Estrasburgo, 1980); Conferencia final do *"Proxecto nº 9"* do Consello de Europa (Estrasburgo, 1986) e por último o proxecto en realización: *"Educación de adultos e cambios sociais"* (1988-1993).

2) Referente ós obxetivos pedagóxicos dunha acción territorial indícase éstos: *"tomar conciencia dos problemas e das potencialidades locais; adoptar unha actitude activa tocante ó ambiente; saber analiza-los problemas e tomar decisións; realizar un traballo colectivo; domina-la expresión por medio dunha nova alfabetización que lles permita ós desherdados apropiárense do cadro de vida; crear actividades e novos empregos; valora-las culturas locais e as rexionais; utiliza-las posibilidades dos aparellos administrativos e financeiros; negociar cos poderes públicos e coas entidades locais; colaborar co sector industrial dos empregos e mais co sistema escolar; planifica-la acción territorial e avaliala; saber inscribi-la acción local no cadro nacional, internacional e multinacional"*. Cf. Conseil de l'Europe: o.c. (1982) p. 36.

3) Cf. FAURE, E. o.c. Parte 3ª: *"Hacia una ciudad educativa"* pp. 249-357. O tema da "cidade educativa" está arestora a ser obxecto de novas consideracións e accións coma a Declaración das *"Cidades educadoras"*. Ajuntament de Barcelona (1990): *La ciudad educadora*. Barcelona.

4) Como se expresa en *"Structures organiques de l'education des adultes"*: rexionalizar pode significar darlle de base á Educación de adultos unha entidade administrativa situada entre o poder central e o local "ou ben" relaciona-la Educación de Adultos cunha entidade xeográfica, humana, socioeconómica definida en relación cun problema dado (crise económica) sobre unha base sociolóxica e non administrativa de desenvolvemento rexional". Cf. GIFFARD, J. (1979).

Neste último sentido é no que se debe entende-la perspectiva da "rexionalización"

5) Por exemplo, no caso de GALICIA leva funcionando desde 1989 o Consello Escolar de Galicia, pero non se constituíron os distintos " Consellos Escolares Territoriais" (Cf. Lei 3/1986 de Decembro) sobre Consellos Escolares de Galicia": Título II: *"Dos consellos escolares territoriais"* e Título III: *"Dos Consellos Escolares Municipais"*).

6) Para unha análise máis polo miúdo sobre a praxe e a situación da Educación de Adultos en Galicia, Cf. REQUEJO, A.: *"Educación de Adultos en Galicia"*. Revista Galega de Educación. 12 (1991) pp. 4-15.

BIBLIOGRAFIA

- AJUNTAMENT de BARCELONA (1990): **La ciudad educadora**. Barcelona
- ALONSO DE ANTONIO, J. A. (1991): "*La España de las Autonomías*" en RAMOS GASCÓN, A. (Ed.) (1991) **España hoy** (Sociedad). Cátedra. Madrid. pp. 195-229.
- BOCH, F. e DÍAZ, J.: **La educación en España. Una perspectiva económica**. Ariel. Madrid.
- CÉSPEDES, E. - GUTIÉRREZ, F. (1986): **Investigación y evaluación de experiencias innovadoras de Educación de Adultos**. O.E. I. Madrid.
- C.I.D.E. (1991 e 1992): **El sistema educativo español**. Secretaria de Estado de Educación. Madrid.
- CONSEIL DE L'EUROPE (1992): **Contribution au développement d'une nouvelle politique éducative**. Strasbourg.
- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA, La (1978). Biblioteca "El Sol". Madrid.
- DÍEZ HOCHLEITNER, R. (1983): "*Política educativa*" en SANTILLANA: **Diccionario de Ciencias de la Educación**. Madrid pp. 1136 - 1137.
- FAURE, E. (Dir) (1975/4a): **Aprender a ser**. Alianza/Unesco.
- FERNÁNDEZ, J.A. (1989): "*La educación de adultos y la educación postsecundaria*" en FUNDACIÓN SANTILLANA: **La educación postsecundaria ante la sociedad del conocimiento y de las comunicaciones**. Madrid. pp. 87-91.
- FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (1990): "*No hay más cera que la que arde: Educación. Formación y empleo en España en el umbral de los 90*" en **Revista de Educación**. (M.E.C.) nº 292. Pp. 7-52 (1992) : **Educación, formación y empleo**. Eudema. Madrid.
- FERNÁNDEZ, A. - PUENTE, J.M. (Dir) (1992): **Educación de personas adultas**. (Vol. 1: Macrodidáctica - Vol. 2 : Psicopedagogía y microdidáctica). Editorial Diagrama. Madrid.
- FLECHA, R. - LÓPEZ, F. - SECO, R. (1988): **Dos siglos de Educación de adultos**. El Roure. Barcelona.
- FLECHA, R. (1990): **La nueva desigualdad cultural**. El Roure. Barcelona. (1990) : **Educación de las personas adultas**. El Roure. Barcelona.

- FREIRE, P. (1990): **La naturaleza política de la educación**. Paidós/MEC Madrid.
- GRAO, J. (Coord.) (1988): **Planificación de la Educación y mercado de trabajo**. Narcea. Madrid.
- GRIFFIN, C. (1987): **Adult Education as Social Policy**. Croom Helm. London.
- LEGISLACIÓN AUTONÓMICA SOBRE EDUCACIÓN DE ADULTOS: "*Ley de Educación de adultos: Andalucía*" (B.O.J.A., 6 Abril 1990); "*Ley de Formación de adultos: Cataluña*" (D.O.G.C., 27 Marzo 1991); "*Lei de Educación e promoción de adultos: Galicia*" (D.O.G., 6 Agosto 1992).
- M.E.C. (1986): **Libro Blanco de Educación de adultos**. Madrid. (1991) **Estadística de la Enseñanza en España (1987/88)**. Madrid. (1992): **Estadística de la Enseñanza en España (1988/89)**. Madrid.
- M. DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL (1989): **El Plan de Formación e Inserción Profesional en España en 1986**. Madrid. (1987): **Mercado de Trabajo**. Madrid.
- NOGUEIRA, R. (1988): **Principios constitucionais do Sistema Educativo español**. M.E.C. Madrid.
- NÚÑEZ CÚBERO, L. (Coord.) (1991): **Educación y mercado de trabajo**. Editorial Preu - Spínola. Sevilla.
- PASCUAL ESTEVE, J.M. (1987): **Crisis y nueva política social en España**. Editorial Hacer. Barcelona.
- PAZ, X. (1986): **Instituciones educativas para adultos en España**. H. Seceo Olea. Madrid.
- PUELLES M. (1980): **Educación e ideología en la España contemporánea**. Labor. Madrid.
- QUINTANA, J.M. (1991): **Pedagogía comunitaria: Perspectivas mundiales de Educación de adultos**. Narcea. Madrid.
- REQUEJO, A. (1991) : "*Educación de Adultos en Galicia*". **Revista Galega de Educación**. 12 (1991) pp. 4-15. (1993). **Política y praxis de Educación de Adultos**. Tórculo. Santiago de Compostela. (No prelo).
- RODRÍGUEZ NIETO, J. (1986): "*Educación Permanente de adultos: Estudio conceptual y descriptivo: Provincia de Ourense*". Tese de Licenciatura. Sección de Pedagogía. Santiago.
- RUIZ AGUILERA, B.O. (1988): **Educación de adultos en Iberoamérica: entre el adiestramiento y la liberación**. Editorial Universidad Complutense. Madrid
- SCHWARTZ, R. - BLIGNIÈRES, A. de (1981): **Rapporto sull'educazione permanente**. Documento finale presentato al Consiglio d'Europa. Editrice Sindacale Italiana. Roma.
- SANZ, F. (1990): **Educación no formal en la España de la postguerra**. Tese de doutoramento. Universisade Complutense.
- UNESCO (1985): **El desarrollo de la educación de adultos. Aspectos y tendencias. IV Conferencia Internacional sobre Educación de adultos**. Paris. (1985) **La Educación de Adultos a partir de la Tercera Conferencia Internacional sobre Educación de adultos**. (Tokio, (1972). *Sintese das respostas mandadas polas comisións nacionais á enquisa efectuada pola Unesco para acadar datos sobre o desenvolvemento da educación de adultos*. París.

HABELENCIAS BÁSICAS DA POBOACIÓN ADULTA

Ramón Flecha
Universidade de Barcelona.

INTRODUCCIÓN.

A concepción curricular da reforma, clarificada no seu libro **Diseño curricular de base** (MEC, 1989) vai orientada explicitamente cara á educación escolar de nenos e de adolescentes. A superación do baleiro de desenvolvemento curricular no eido da educación das persoas adultas esixe:

A) Afondar na concepción curricular exposta no libro citado, tendo en conta as obras que se basea (1).

B) Selecciona-las aportacións da investigación mundial ó desenvolvemento curricular na EA (2).

C) Estudiar a fondo as fontes psicolóxica, sociolóxica e andragóxica do curriculum da EA (3).

D) Debater e asumir-los principios básicos que deben orienta-lo desenvolvemento curricular na EA (4).

A mellor maneira de promover este labor entre o conxunto de educadores, de persoas adultas e outros sectores implicados sería incluí-lo fundamental das catro liñas nun documento de traballo só, do que se debería encargar un grupo de expertos. O estudo e debate dese documento, e os materiais que se aconsellen nel, orientaría a concreción dos proxectos e das programacións curriculares, dos que se falaría nas partes A e B.

Por razóns de tempo, nesta exposición voume dedicar só ás partes C e D. No libro citado, **Diseño curricular de base** (MEC, 1989) inclúense as fontes do curriculum: epistemolóxica, psicolóxica, sociolóxica e pedagóxica. A primeira afecta á lóxica das diferentes disciplinas. As outras tres requiren un tratamento específico relativo á idade e á aprendizaxe adulta.

A fonte pedagóxica (ou andragóxica, no noso caso, segundo importantes autores de EA) é máis coñecida nos nosos medios a partir de obras coma as de Paulo Freire. Pero os fundamentos psicolóxicos e sociolóxicos seguen a ser case totalmente descoñecidos, mesmo na bibliografía dispoñible en castelán. Heime centrar neles nos apartados 1 e 2, e deixa-los principios básicos para o 3; todo tendo en conta que, nunha exposición deste tipo, non se quere máis ca introduci-lo labor que se deberá seguir despois máis continuadamente.

1.- FONTE PSICOLÓXICA

1.1.- Períodos evolutivos da vida adulta.

A concepción curricular da reforma dálles moita importancia ós períodos evolutivos, dos que se di que teñen *características cualitativamente diferentes entre eles*. De feito, adapta-la educación a eles é o primeiro dos principios básicos que imbúen o currículum (MEC 1989:32).

A nosa educación escolar debe estar adaptada ós períodos evolutivos da infancia e a adolescencia. A nosa EA debería estar adaptada ós períodos evolutivos da idade adulta.

De entre os especialistas neste tema, pódese salientar a Erikson, que ademais ten un bo libro en castelán (1981). Prolongando no ciclo vital a obra de Freud e dos seus seguidores, sistematizou o conxunto de etapas da evolución humana. A súa escala de 8 idades na vida humana inclúe 5 períodos de preadulthood que se corresponden cos cinco da teoría psicoanalítica, anque caracteriza cada un deles a través dun conflito determinado. Deses maneira, os períodos sensorio-oral, muscular-anal, locomotor-xenital, latencia e puberdade caracterízanse respectivamente polos conflitos confianza-desconfianza, autonomía-vergoña, iniciativa-culpa, industria-inferioridade e identidade-difusión.

As 3 últimas idades, pola súa banda, corresponden xa á vida adulta:

- Adulthood moza, caracterizada polo conflito intimidade-illamento.
- Adulthood, pola xeneratividade-estancamento.
- Madurez, pola integridade-desesperación.

Nunha visión retrospectiva, nesa precursora periodización atópase unha deficiencia marcada polos límites históricos. Falta unha diferenciación entre esa última etapa (madurez) e maila senectude, caracterizada polo grave deterioro físico e mental. Ese elemento xa se xeneraliza nas escalas de idade dos anos sesenta e posteriores. Por exemplo, o xa clásico Bromley (1974: 20-25) distingue dentro da adulthood: *early adulthood* dos 20 ós 25, *middle adulthood* de 25 a 40, *late adulthood* de 40 a 60, *pre-retirement* de 60 a 65, *retirement* de 65 a 70 e *old age* dos 70 para adiante.

Cada vez se tende máis a considera-la madurez coma a derradeira etapa da adulthood e a vellez como posterior a ela.

Para Guardini as fases están separadas por unhas crises ante as que se pode reaccionar con frustración ou con lúcida aceptación. Tamén hai periodizacións baseadas no inevitable deterioro, pero nas dúas décadas últimas veñen perdendo forza (5).

A de Havighurst ten un interese especial para a EA, porque fai fincapé no aspecto da motivación. Baseándose nos intereses dominantes ("dominant concerns") considera que nos primeiros 10 anos se accede a unha existencia autónoma, ata os 20 faise a propia vida dun, ata os 30 dásele á vida un centro, ata os 40 concentra as enerxias, dos 40 ós 50 prodígase e afirmase, dos 50 ós 60 mantén a posición e modifica os papeis, dos 60 ós 70 decide o retiro ou non e dos 70 ós 80 procura quitar partido do retiro (6).

1.2.- O crecemento posible da intelixencia adulta.

O desenvolvemento das capacidades intelectuais abordouse historicamente desde unha concepción tradicional que arestora estase a revelar incompleta e/ou inexacta. Os resultados da maioría das pescudas de antes de 1960 parecía que confirmaban a teoría do deterioro das capacidades intelectuais durante a vida adulta, a partir dun máximo que os diferentes autores (Wechsler, Miles, Jones Conrad...) situaron arredor dos 20 anos. Desta maneira consolidábase teórico-cientificamente a concepción de que a aprendizaxe se debía centrar na infancia e na adolescencia, cando se daba un aumento intenso das capacidades intelectuais, que despois xa non podían máis ca decrecer. Xa que logo, as idades adultas non se consideraban adecuadas para os labores educativos.

Desde aquela desenvolvémos dúas liñas de pescuda que revolucionaron esa perspectiva e que teñen unhas consecuencias transcendentais para a fundamentación de EA. A que imos desenvolver primeiro baséase nos tests lonxitudinais e ten para a EA unhas consecuencias que imos denominar de tipo cuantitativo. A segunda (punto 1.3) corresponde á distinción entre intelixencia fluída e cristalizada, con consecuencias de carácter máis cualitativo.

Ata os anos sesenta, os grandes modelos de evolución cognitiva omitían o estudio da vida adulta (7). Paralelamente, os estudos da principal autoridade mundial na intelixencia adulta concluían cunha afirmación rotunda (Wechsler 1958:135): ... *hai que dicir que declina coa idade*.

Nestes trinta últimos anos o estudio dos resultados acadados con tests lonxitudinais revolucionaron a concepción de relación da intelixencia coa idade, que ata daquela estivera monopolizada polos resultados acadados cos transversais (8). Nos lonxitudinais demóstrase a posibilidade de mantemento, e ata dun certo aumento progresivo da intelixencia ata a denominada terceira idade. Desta maneira obtense un fundamento claro para rebate-la idea tradicional de que as etapas adultas xa non son adecuadas para a aprendizaxe, unha realidade que supuxo unha lousa para a motivación dos adultos, reflectida na frase "ós meus anos que hei aprender xa".

Foron K.W. Schaie e os seus colaboradores quen desenvolveron esta perspectiva máis traballosa, pero tamén máis fructífera e menos ligada a esixencia pragmática (Schaie 1983:1): *Os psicólogos do desenvolvemento teñen constatado que a comprensión das relacións pertencentes ós procesos evolutivos require tarde ou cedo que os mesmos organismos sexan observados máis alá do período de tempo no que se cre que ocorren os fenómenos evolutivos de interese.*

Paralelamente, téñenselles posto considerables obxeccións ós presupostos cos que acadaron os seus resultados as teorías do declive da intelixencia. Podémolas resumir nos aspectos que seguen:

-Nos tests transversais o efecto da idade inclúe, encubríndo, o xeracional. Os novos non só teñen menos idade, tamén tiveron máis posibilidades educativas. Sen illar estes dous efectos, pódense considerar cuestionables tódolos resultados acadados ata daquela.

-En moitos dos estudos anteriores utilizáranse procedementos típicos da escolarización infantil que van desde o tipo de problemas propostos ata os tempos fixos para realízalos (9).

-A clave non está tanto en se a intelixencia en xeral declina ou non coma en qué factores son os que poden aumentar máis facilmente coa idade e cales son os que máis inevitablemente tenden a diminuír.

1.3.- Tipos de intelixencia e de memoria.

Os estudos de Horn e Cattell sobre a intelixencia cristalizada, como diferente á fluída que se analizara ata daquela, teñen unha importancia decisiva para a configuración dos nosos currícula. Esta última está ligada á base fisiolóxica e ó (ata de agora) inevitable deterioro dela coa idade, e a cristalizada aparece ligada á experiencia no propio contorno sociocultural; xa que logo, pode ir medrando indefinidamente durante a vida. Segundo as definicións de Stevens-Long (1979:102):

A intelixencia fluída defínese como a "innata capacidade cognitiva xeral" reflectida na realización de tests que requiren un pensamento relacional productivo pero pouco coñecemento, experiencia ou habilidade de aprendizaxe (Bromley 1974). A memoria instantánea e a capacidade de recordar completamente ou a resposta a un estímulo externo poden ser elementos críticos na intelixencia fluída...

A intelixencia cristalizada inclúe coñecementos mecánicos e sociais, visualización e razoamento espacial e certeza na percepción e na realización motora... Medidas coma o vocabulario, información xeral, semellanzas e xuízo considéranse importantes nas bases da intelixencia cristalizada...

Desta maneira afróntase unha base clave para a elaboración dos fundamentos da EA. Os currícula da escolarización de nenos e os adolescentes están baseados fundamentalmente na intelixencia fluída; os da EA só poden estar baseados fundamentalmente na intelixencia cristalizada.

Con esta liña nova de pescuda dásele unha resposta concreta (aínda que sexa, loxicamente, limitada e provisional) ó tema de qué é a intelixencia adulta, e con ela realízase, ademais, un cuestionamento xusto da colonización que realizou o *stablishment* académico dese concepto, que levou durante décadas a non considerar intelixencia cuantificable os procedementos de resolución de problemas que se foron asimilando durante unha vida nun medio sociocultural concreto.

A concepción derivada desa parcialidade tradicional aparecía incapaz de recuperar para o currículo educativo todos eses procedementos que acadaban unha gran riqueza e variedade en grupos humanos que acumulaban moitos anos de vida e de experiencia. Os estudos sobre a intelixencia cristalizada constitúen un fundamento teórico, unha esperanza, aínda por concretar, para o desenvolvemento dunha liña de adaptación educativa ás persoas adultas e capaz de integra-la riqueza das súas experiencias de punto de partida para a racionalización das súas aprendizaxes.

Esta liña refórzase coas pescudas que demostran que todos témolas mesmas capacidades, aínda que se concretan en destrezas diversas que para as cualificar de inferiores ou superiores hai que as referir a un determinado contexto, que fora del a xerarquía invértese a demostra a relatividade que ten (10).

Entre outros traballos dos que se poden contemplar neste apartado están tamén as pescudas sobre as memorias semántica, implícita e episódica. Na semántica acumúlase a experiencia da vida e refírese ó coñecemento e ós feitos. A implícita contén as habilidades de execución automática. Na episódica os acontecementos específicos. A semántica tende a aumentar coa idade, algúns dos aspectos da implícita tenden a aumentar e outros a diminuír; a episódica tende a diminuír, pero o deterioro dela pódese evitar con exercicios de transferencia á semántica.

2.- FONTE SOCIOLÓXICA

2.1 Factor educativo na sociedade dos anos noventa.

Despois de dúas décadas de desorientación xeneralizada neste eido, os traballos de autores ideolóxicos e metodoloxicamente tan distintos coma Naisbitt (1990) e Habermas (1988) permiten realizar xa análises positivas e prospectivas da sociedade da década dos noventa. Xa non abonda ollar no pasado para descubri-lo caduco, o que está en crise...; para fudamenta-la concreción dos nosos currícula compre que precisémo-la configuración da sociedade actual e mailo papel da formación dentro dela.

Das análises da sociedade da información de autores coma Naisbitt e das súas concrecións para España, como a obra colectiva de Castells e outro, deducímo-las tres características que seguen:

1) Os cambios afectan máis ós procesos que ós produtos. Non é tanto que se produzan cousas novas coma que se producen dunha maneira diferente (Castells 1986:7-8).

2) Hai un desprazamento da atención da función de produción á comercial e despois á de deseño.

3) A materia prima esencial é a **información**, que é o equivalente á máquina de vapor e á electricidade na primeira e na segunda revolución industrial (Castells 1986:7-8).

Un dos elementos claves neste proceso é o aumento de importancia que, tanto no conxunto da actividade humana coma no eido económico en concreto, está a adquirilo coñecemento. Das características que quedan explicadas despréndese que aspectos coma o procesamento de información e maila creación de ideas están a ter unha incidencia cada vez meirande no éxito económico.

Ese aumento da relevancia do potencial intelectual levou a algúns a unha concepción estática que tende a menosprezala complexidade dos saberes tradicionais e a supervaloral a dificultade das destrezas novas (por exemplo, os que presentan a formación para as ocupacións do futuro coma se todas se foxen basear nunha complicadísima manipulación de novas tecnoloxías). Ante ese erro, outros autores clarifican que os cambios actuais están a supoñer en realidade unha simplificación de labores que noutrora estiveron ligadas a unha sabedoría con poucas posibilidades de reciclaxe.

Nosoutros defendemos unha concepción dinámica baseada no ritmo máis rápido de evolución, e non na complexidade maior, dos coñecementos actuais sobre os saberes tradicionais. Cómpre unha capacidade maior de aprender habilidades novas e de facelo máis rápido: isto esixe un nivel superior de capital educativo e cultural.

De autores coma Habermas (1988), Gorz e outros deducimos unha cuarta importante característica:

4) A escisión dos traballadores en tres sectores: fixos, eventuais e parados (Habermas 1988:36).

En consecuencia do novo poder do coñecemento, o factor educativo está progresivamente correlacionado con estes tres sectores. En contra do que tantas veces se di e se escribe, non é certo nin que os títulos non influan na ocupación nin que a xente nova sexa a máis marxinal no mercado de traballo.

Cada vez máis, os traballadores fixos, cualificados e ben remunerados son os titulados universitarios, e ós niveis de estudos máis baixos estanos botando para o paro estrutural e a subocupación. Por outra banda, sendo certo que nada máis ca catro de cada dez mozos (entre 16 e 24 anos) teñen traballo, tamén o é que non o teñen máis ca dous de cada dez analfabetos en idade laboral (Flecha 1990).

A obra de Bourdieu (1981) avísanos sobre un sentido da distinción que tende a imbuir toda valoración cultural. A un determinado saber ou gusto outórgaselle

un valor en función da distinción que lles proporciona a uns sectores sociais sobre outros. Este sentido é claramente antidemocrático porque, segundo el, perde valor precisamente o que se xeneraliza ó conxunto da poboación.

Tamén se ten sinalado o *modelo de seguimento* que moitas veces seguen as actividades culturais da EA: van "popularizando" modas das elites sociais, pero cun sempre ineludible atraso. Así empécese que desenvolvan a súa propia actividade cultural, a un tempo que se reforza a súa dependencia doutra á que nunca han alcanzar.

2.2 Teoría da desnivelación.

Igual que acontece coa alfabetización, que pasou do seu concepto absoluto ó funcional, tamén os conceptos de escolaridade obrigatoria e educación básica están a amplia-lo seu campo a un ritmo vertixinoso. Dunha banda, o ritmo crecente de evolución da sociedade actual fai que sexa cada vez máis necesaria unha formación cultural maior para desenvolver con competencia un papel en tódolos aspectos da vida. Doutra banda, a dinámica destas sociedades leva canda ela unha progresiva extensión dos niveis académicos por diversas razóns, que van desde a substitución do tempo liberado do traballo productivo á esixencia de que a escolarización siga a cumpri-la súa función selectiva.

Ambas necesidades conflúen nun proceso que ten de característica sobranceira a extensión continua da escolaridade obrigatoria. Cada paso novo que se dá nese sentido recualifica como deficientes niveis escolares máis altos. Moitas persoas que completaron a escolaridade básica nos anos 60, e acadaron o título de certificado de escolaridade, toparon nos 70 con que a Lei Xeral de Educación (LXE) a elevara á graduado escolar, e con isto recualificara o seu nivel como deficiente. Unha parte grande dos alumnos actuais de graduado dos centros de EA están nesa situación.

Os que acadaron ese título nestas dúas décadas últimas van topar nos 90 con que a nova ampliación de escolaridade obrigatoria ata os 16 anos recualifica agora incluso ese título como insuficiente. O proceso non para aquí, segundo se contempla no *Proxecto de Reforma de Ensino* (MEC 1987:16), co seu obxectivo de que no ano 2000 estean escolarizados un 80% ata os 18 anos e un 30% vaian à Universidade. Á parte, un número crecente de persoas ha de ir quedando polo camiño no nivel das aprendizaxes básicas.

Se o nivel académico básico non para de subir, pasa o mesmo cos contidos culturais básicos de tipo funcional que esixe a vida social. Unha visión prospectiva da evolución actual lévanos a unha concepción que avanza nesta tres liñas:

- Asimilación do concepto de alfabetización funcional co de educación básica.
- Diferenciación respecto do concepto de escolaridade básica que, en todo caso, quedaría coma un subconxunto daquel.

- Identificación dos dous conceptos co dominio de tódalas linguaxes implantadas nunha sociedade determinada.

De resultado de todo isto, podemos concluir que o crecemento vexetativo actual, baseado na prolongación da escolaridade, xera, nunha sociedade desigual, un aumento das deficiencias de educación básica. Segundo o censo de 1981 (INE 1985:35), entre a poboación de 15 anos ou máis había 10.840.029 persoas (un 38,72% do total) que non tiñan a titulación escolar obrigatoria. Para o ano 2000, de continua-las tendencias actuais, esa cantidade aumentará ata un mínimo de 15.859.092 persoas (46,72% do total).

A reflexión sobre o contido desta teoría está levando a superar un dos erros máis elementais da nosa educación básica de persoas adultas (EA): o carácter que ten de compensación dun pasado escolar deficiente e a diminución da súa necesidade segundo vaian medrando xeracións mellor escolarizadas.

O título terceiro da LOXSE avanzou moito nese sentido ó eliminar toda connotación compensatoria, remarca-la necesidade de ensino non universitario (graduado de educación secundaria e secundaria non obrigatoria) para persoas adultas, valida-la aprendizaxe extrainstitucional a través de probas, etc.

O capítulo XII do libro branco sobre a reforma de 1989 xa representara un considerable paso adiante. O mencionado erro foi suplido por un correcto e extenso tratamento de EBA nos seus puntos 3, 10, 15, 17, 20, 24, 25, 38, 39, 41B, 42 e 50. No 15 dise (MEC 1989:193): *Como fundamento esencial de todas, a formación xeral ou de base, que, cada vez cun nivel e unha amplitude maiores, lles vai esixindo ás persoas adultas a evolución actual da sociedade* (11).

Dentro do seu enfoque prospectivo, ten unha importancia transcendental que no seu punto 10 recoñeza que no ano 2000 aínda ha de haber unha proporción significativa da poboación adulta que non terá completada a escolaridade obrigatoria. Esa relevancia non a anula o feito de se que reducise arbitrariamente a un 25% o máis dun 45% calculado por aplicación da teoría da desnivelación.

Outro aspecto moi positivo nese sentido é que desbote a opción do *Brevet professionnel* (41D) suxerida no Libro Branco da Educación de Adultos (MEC 1986), inclinándose ó mencionado recoñecemento da aprendizaxe extrainstitucional.

A teorización do efecto do *circulo cerrado da desigualdade cultural* avísanos de que a miúdo os proxectos de EA non teñen un efecto superador desas desigualdades, senón intensificador delas, ó non prioriza-los sectores máis necesitados. Os datos do Ministerio de Traballo (Dirección Xeral de Emprego 1989:21) sobre os participantes no Plano F.I.P. son moi preocupantes neste sentido. En tanto que un 2,58% dos activos (un 16,75% dos parados) con estudos superiores seguiron algún curso, só están nese caso un 0,1% dos activos (un 0,56% dos parados) sen estudos. Entre 1987 e 1988, o colectivo sen estudos diminuíu en 425 alumnos (-20%) e os incrementos relativos meirandes déronse entre os titulados superiores, que contabilizaron un 31% de aumento.

2.3.- Socialización secundaria

A socialización tense concibido moitas veces coma un proceso no que os nenos e os adolescentes interiorizan a sociedade dos seus adultos. Pero cada vez se está a tomar máis conciencia de que é un proceso que dura toda a vida. Pódese distinguir entre a socialización primaria a maila secundaria, que ten lugar durante a vida adulta e da que a participación na EA é un importantísimo compoñente.

A obra dalgúns autores aporta importantes elementos desta segunda socialización para concreta-los noso currícula. Berger e Luckmann (1979: 166 e 167) aclaran que *A socialización primaria é a primeira pola que pasa o individuo cando é neno; por medio dela convértese en membro da sociedade. A socialización secundaria é calquera proceso posterior que induce ó individuo xa socializado a sectores novos do mundo obxectivo da súa sociedade... Na socialización secundaria, as limitacións biolóxicas vólvense a cada volta menos importantes nas secuencias da aprendizaxe* (12).

O actual tempo de lecer proporciona posibilidades materiais novas para fomenta-la participación dos cidadáns na comunidade. A eclosión das concepcións sobre a necesidade de igualdade das mulleres (e doutros sectores) seguirá a facer vertixinoso o aumento dese proceso. O novo modelo social necesita que haxa unha profundización maior da socialización dos cidadáns:

a) Dunha banda, diminuíu a intensidade da actuación directa dos medios prioritariamente coercitivos de control, os que Althusser denominou aparellos represivos de estado. Algúns autores enfatizan o feito de que os estados aproveitaron a causa do antiterrorismo para intensificaren as accións represivas contra a disidencia en xeral. Pero por moi esaxerada que queiramos face-la comparanza, os medios violentos de disuasión actuais so diferentes dos que aínda se utilizaban na primeira metade deste século.

b) Doutra banda, as institucións socializadoras tradicionais perderon moito da área de influencia que tiñan sobre o cidadán. A familia, aínda que mantén un papel esencial nos aspectos biolóxico e afectivo, perdeu funcións de guía relixioso, moral e político. Xa hai tempo que diminuíu a anterior presenza totalizadora da Igrexa nas vidas da sociedade e de cada individuo. A escola, polo menos no seu currículum oficial, tamén está diminuír en importancia. Ata o centro de traballo está a perder moito peso cuantitativo.

E propúgnase o auxe do que Foucault denomina "medios de bo encarreiramento". Para este autor, o poder realiza unha auténtica produción de individuos e de saberes (1984:189): *Hai que deixar de describir sempre os efectos de poder en termos negativos: "exclúe", "reprime", "rexeita", "censura", "abstrae", "disimula", "agacha". De feito, el produce; produce realidade; produce ámbitos de obxectos e rituais de verdade. O individuo e o coñecemento que se pode obter del corresponden a esta produción.*

A escola foi asumindo durante estes dous últimos séculos funcións socializadoras tirándolles importancia a outras institucións coma a familia e maila Igrexa. Arestora ela mesma está a ceder espacio. No tempo que vén a ENF (Educación Non Formal) e maila EI (Educación Informal) -que gran parte delas se confunden na práctica coa acción cultural-, han ocupar un sector deste espacio socializador.

¿Estará destinada a EA a desempeñar unha función semellante á que desenvolveu no seu día o sistema escolar?. ¿Será rebatida tamén a súa actual perspectiva liberadora e promotora de igualdades por posteriores análises?. De momento, hai un abano amplo de modalidades que sería simplista analizar como partes equivalentes do mesmo aparello. Entre algúns centros de EA que funcionan como escolas de primarias e mailos ateneos anarquistas que foron caldo de cultivo cultural de movementos revolucionarios hai algo máis ca diferencias de matiz.

A análise sociolóxica dela non se debería despachar cunha simplista aplicación mecánica dos elementos teorizados no SEF, en vista de que importantes teóricos deste viron na EA posibilidades diferentes (13) (Stalker 1986:276): *Bernstein suxire que non é só unha clasificación débil, senón a combinación dela cunha débil estrutura o que ten o potencial maior para crear unha educación igualitaria e unha nova sociedade integrada.*

Jarvis fai unha clasificación en catro modelos: 1) industrialización e EA; 2) necesidades humanas básicas e EA; 3) desenvolvemento comunitario e 4) acción comunitaria. Referente á orientación, considera que (1986:92-93) *no primeiro, a educación de adultos tiña unha función e unha ideoloxía conservadoras; no segundo, a educación de adultos encaixaba no esquema do liberalismo; no terceiro, encontraba a súa función nunha sociedade plural e era basicamente reformista; no cuarto, a educación de adultos concíbese como un medio cara a un fin radical.*

3.- PRINCIPIOS BÁSICOS

Con todo e as teorías sinaladas nos dous apartados anteriores conterén bastantes aspectos contradictorios, conflúen tamén nunha serie de principios básicos que deberían orienta-lo desenvolvemento curricular das persoas adultas. En cada un dos doce que propoño, premeiro explícase brevemente en que consisten e despois exemplifícase nunha situación práctica. Estes exemplos non se deben considerar aplicación modélica dos principios, senón posibles concrecións nunhas circunstancias determinadas que ilustran outras que podedes facer ou que xa estades facendo na vosa realidade.

3.1.- Aprender a aprender.

a) Durante toda a vida, as persoas adultas aprendemos moitas cousas a través da educación informal. Dese tempo é moi pouco o que lle dedicamos a

educación formal e non formal (por exemplo, dúas ou tres horas diarias durante un ou dous cursos). O principal sería cristalizar neses curtos períodos unhas destrezas e uns hábitos de aprendizaxe que permitisen aproveitar mellor as posibilidades educativas do resto do tempo.

b) Por exemplo, en vez de explicar maxistralmente a historia (o escravismo ou o nazismo), pódese facer a base de películas coma *Espartaco* ou *Cabaret*. Cada tema pode estar organizado en catro sesións:

-Texto, lectura, preguntas e comentarios en grupos pequenos.

-Película, con ficha de seguimento dela, que obrigue a unha actividade interna continua durante a visión.

-Resolución en grupos dun cuestionario sobre o tema histórico da película.

-Gran grupo, dúbidas, ampliacións, debate.

Independentemente de se nesas sesións puntuais se aprende máis ou menos sobre o escravismo ou nazismo, o que si que se pode acadar é unha destreza e un hábito que leven a asimila-lo contido histórico de moitas das innumerables películas que han ver na vida.

3.2.- Funcionalidade.

a) A definición de persoa adulta na actividade educativa ten de elemento esencial non unha idade determinada senón o feito de que esa actividade non é un papel social secundario, subordinado a outros prioritarios (traballo fóra da case, reparar dos nenos, etc.). A motivación para incorporarse ou deixa-los cursos e outros moitos aspectos de proceso educativo dependen en gran medida da aplicabilidade dos resultados para mellora-lo desempeño deses papeis prioritarios.

b) En vez de explica-lo corpo humano en forma maxistral ou con audiovisuais, o centro de educación de persoas adultas (CEA) pódese poñer en contacto cun equipo de saúde da zona (centro de saúde, de planificación, etc.) para que desenvolvan ese tema baseándose nas necesidades máis frecuentes dos participantes tocante ó coidado do propio corpo.

3.3.- Punto de partida nas destrezas adultas.

a) Basea-lo currículum da EA nas destrezas típicas da escolarización de preadultos supón, entre outras cousas, garantir unha alta porcentaxe de bloqueos e, ó final, avala-la teoría do deterioro. Unha educación básica adecuada das persoas adultas (EBA) esixe partir das destrezas que asimilaron estas persoas durante a vida.

b) Se explicámo-los % partindo da lóxica académica das proporcións, sen termos en conta que moitos xa saben facer algunhas cousas, pódese producir bloqueos ó considerar que agora xa non entenden ben nin o que sempre dominaran. Primeiro hai que analiza-lo que saben xa e partir dese coñecemento para aprender outros casos novos de %.

3.4.- Universalización do coñecemento.

a) Se o punto de partida son as propias destrezas asimiladas nuns marcos socioculturais limitados, o de chegada ten que ser unha universalización que permita resolver calquera situación semellante, ampliando desta maneira o seu radio de actividade. A adaptación como punto de partida é, entre outras cousas, garantía contra os bloqueos, pero como punto de chegada pode significar condenar ós participantes a ficaren nas súas limitacións iniciais.

b) Pode ser unha idea boa en certos grupos introduci-las potencias a través dos dobres e dos triples das quinielas. Pero, desde logo, só como medio para asimila-la lóxica das potencias e universalizala despois a calquera clase de cálculo: por exemplo, as distancias astronómicas.

3.5.- Interdisciplinabilidade e globalización.

a) Se o obxectivo é asimila-los coñecementos básicos que permitan resolve-las diferentes situacións nas que podan estar, hai que ter en conta que estas non respectan compartimentos estancos entres disciplinas. No marco dun currículo aberto e flexible, débese tender ó proceso baseado en temas globais ou en centros de interese que arredor do seu estudio se interrelacionan as diferentes disciplinas.

b) O tema historia persoal, que debería ser nuclear en todo currículo da EA, contempla desde as situacións históricas vividas, os fenómenos físico-químicos da súa vida contiá, os números complexos para calcula-los tempos, as cantigas cantadas de pequenos, etc.

3.6.- Ensinanza modular.

a) Os criterios de apertura e flexibilidade da LOXSE, e o amplo recoñecemento que realiza da aprendizaxe extrainstitucional adulta, permiten unha EBA baseada en módulos e en créditos en vez de materias, como anunciara xa o Libro Branco da EBA. Unha das moitas vantaxes que ten é que permite coordina-lo CEA con outras ofertas de EBA que estarán en expansión nos anos noventa.

b) Unha oferta de extensión universitaria, por exemplo, da historia vista desde as mulleres, pódese aproveitar e coordinar o CEA como un dos módulos do seu graduado de educación secundaria (GES).

3.7.- Zonas de Desenvolvemento Próximo.

a) Entre o nivel de desenvolvemento efectivo e o pontencial hai, segundo Vygotsky, unha zona de desenvolvemento próximo (ZDP) conseguible cunha intervención exterior. Na EA, sen minusvalorármola intervención do educador, ten unha importancia transcendental a intervención entre o grupo de participantes.

b) O estudio da constitución pódese facer a través da organización de grupíños parlamentarios que deben presentar emendas e debatelas. Ata o máis desinteresado da política lle presta moita atención a tódalas implicacións dela cando está en xogo o seu papel no grupíño e o deste no conxunto da clase.

3.8.- Aprendizaxe significativa.

a) Considerada contraria á repetitiva, parte de que o participante construe a realidade atribuíndolle significados, e para iso o contido debe ser potencialmente significativo e ademais debe haber motivación para aprendelo.

b) Para realizar un comentario literario, en vez de procura-lo posible significado que o autor lle quería dar o texto (polo estilo dos malos profesores de literatura descritos por García Márquez), pártese dos significados que construíu do texto cada participante. Así conséguese unha apropiación persoal da literatura que produce un avance cualitativo na aprendizaxe e na motivación.

3.9.- Modificación de esquemas de coñecemento.

a) A EA debe implicar unha ruptura do equilibrio inicial dos esquemas do participante respecto do contido de aprendizaxe. Pero ademais cómpre que estea motivado e que poda reequilibrarse a través da modificación deses esquemas ou da adopción doutros novos.

b) Na película *Cartas a Iris*, cando Jane Fonda pon a De Niro na situación de se ter que orientar con plano urbano, non están creadas as condición do reequilibrio, e por isto unha excelente situación de aprendizaxe adulta convértese nun grave bloqueo.

3.10.- Actividade.

a) A actividade que hai que conseguir é ante todo interna. A externa, o traballo en grupos ou o método de descubrimento, poden ser un medio bo para chegar á interna, pero non se deben considerar un fin en si mesmos.

b) Para encontra-las fontes documentais (escritas, orais...) sobre un tema que haxa nunha poboación, pódense organizar grupos que o investiguen polo método do descubrimento.

3.11.- A destreza e o hábito da lectura.

a) Un obxectivo fundamental da EBA debe seguir a se-la aprendizaxe da lectura, da que aínda estamos moi necesitados en todo o mundo e moi intensamente neste país, que tan pouco len mesmo os titulados universitarios. Un aspecto clave da avaliación dos nosos proxecto de EA debería comparar canto e qué lían os participantes e qué len antes e despois de pasar por eles.

b) Se o ensino da literatura se organiza con base en tertulias de persoas que len e comentan libros bos pódese acadalo obxectivo anterior.

A primeira que se organizou nun CEA foi cando cada vez máis centros adoptaban estes tres erros: 1) despois dos 65 anos as persoas non aprenden, e non os admitían nos centros; 2) cando unha persoa se bloquea dous ou tres anos no mesmo nivel non pode seguir aprendendo (nalgúns centros nonos deixaban volver matricular); 3) os que empezan en alfabetización ou neolectores non poden chegar ó nivel de graduado.

A tertulia citada empezou cun grupo de nolectores (algún empezara en alfabetización) e dous anos despois xa lían a Kafka ou a Dostoiewski. Arestora hai moitas destas tertulias nos nosos CEA e han medrar moito nos anos noventa, con gran avance cuantitativo e cualitativo que vai da-la nosa EA xeral.

NOTAS

1. Un comezo bo pode estar na lectura do libro de César Coll (1987) e das teorías e as obras que se citan ali.
2. Pódese recorrer, entre outros, ó libro de M. Langenbach (1988). Así e todo, débese centra-la principal atención nas aplicacións que se están a derivar da teoría da acción comunicativa de Habermas, en centros coma a Columbia University.
3. Para a base bibliográfica deste estudio hai dúas posibilidades:
 - a) Dous libros (Flecha 1990 e 1990a) nos que incluín a nivel de iniciación os principais elemento científicos que deben fundamenta-la nosa EA na década vindeira.
 - b) Unha escolma de importantes fragmentos de diferentes autores sobre os mesmos fundamentos: Bourdieu (1988), Garcia Madruga (1985), Habermas (1988 e 1989), Jarvis (1989), Ramirez (1988) e Unesco (1985).
4. A mesma bibliografía ca para as fontes.
5. Un dos principais teóricos delas, Bromley, tivo que introducir unha matización importante no limiar á segunda edición da súa obra **The psychology of Human Ageing** (Bromley 1974:9): "*Empregamos unha cuarta parte das nosas vidas en crecer e tres cuartas partes en nos facer vellos*". Ei-las primeiras palabras da primeira edición deste libro. Esta afirmación non é tan simple como parece, xa o veremos, pero é unha maneira eficaz de expor unha razón xeral de por qué a evolución da idade humana é digna de se estudar. A fundamental ignorancia da fase xuvenil do ciclo vital non se pode negar, pero é discutible se temos que lle dedicar tal esaxerada proporción dos nosos recursos intelectuais e materiais.
6. Knowles tirou consecuencias para a EA desa concepción dos *Indominant concerns* (1970: 47-48):
 - 1) A duración da aprendizaxe. Se hai que aproveita-lo momento educable dun particular adulto para que adquira unha formación determinada, resulta evidente que se debe comprobar se a secuencia do curriculum está en consonancia cos seus labores de desenvolvemento. Este é o principio organizador apropiado para un programa de educación de adultos, máis cá lóxica da importancia do tema ou as necesidades da institución financeira. Por exemplo, un programa de orientación para novos traballadores non empezaría pola historia e a filosofía da corporación, senón máis ben con implicacións reais dos novos traballadores: ¿Onde vou traballar? ¿Con quen hei traballar? ¿Que é o que se vai querer de min? ¿Como se viste a xente nesta compañía? ¿Que horario hai? ¿A quen lle podó ir pedir axuda?.
 - 2) As agrupacións de alumnos. O concepto de labores do desenvolvemento inclúe algúns consellos referentes á agrupación dos alumnos. Para algunhas clases de aprendizaxes homoxéneas, os grupos

segundo os labores de desenvolvemento son máis efectivos. Por exemplo, nun programa sobre o coidado de cativos, os pais máis novos terían intereses moi distintos dos pais de rapaces adolescentes. Para outra clase de aprendizaxes, os grupos heteroxéneos serían preferibles claramente. Por exemplo, nun programa de adestramento en relacións humanas que tivese de obxectivo axudarlles ós alumnos a aprender a estar mellor con xentes de tódolas clases, sería importante para os grupos facer desaparecer a ocupación, a idade, status, sexo e outras posibles características que os fan diferentes. Na miña práctica, eu adoptei a política de prever no deseño de calquera actividade de aprendizaxe adulta unha serie de subgrupos distintos ata lles ofrecer ós estudantes unha flexibilidade de escollo. E vexo que eles axiña descubren colegas con problemas de desenvolvemento semellantes.

7. García Madruga (1985:147): *A teoría de Piaget mantivo na práctica que desde o individuo chega á adolescencia ou primeira mocidade (15-20) xa non son esperables cambios de consideración. A verdade é que non se pode dicir que a Escola de Xenebra negue esas transformacións durante a vida adulta, o que é que non tratou delas. Neste sentido, a teoría de Piaget cometeu o mesmo erro de omisión ca moitas teorías do seu tempo que, despois, o enfoque evolutivo do ciclo vital se había encargado de sinalar.*

8. Os tests transversais comparan medicións realizadas no mesmo momento a persoas diferentes.

Os tests lonxitudinais comparan medicións das mesmas persoas ó longo da súa evolución e realizadas, xa que logo, en momentos diferentes da vida.

9. A individualización do ritmo provoca un aumento maior de resultados nos adultos ca nos rapaces e adolescentes.

10. De la Mata (1987:192): *Tódolos seres humanos, sexa a que sexa a súa procedencia cultural, estamos dotados coas mesmas capacidades básicas de memoria, razoamento inductivo e deductivo, abstracción, etc. (referímonos a individuos sans). Con todo, estas capacidades non se emprega en abstracto, non se exercitan en baleiro. Cando lembramos, abstraemos, pensamos ou razoamos, facémolo sempre cuns estímulos e cunhas condicións determinadas. Ou sexa, que aprendemos a comprender e a lembramos de historias, razoamos con números ou con elementos dun motor, ou do tempo atmosférico, etc. Todo isto serían destrezas de comprensión de lembranza, de razoamento. E todas están ligadas igualmente ó seu propio concepto de aplicación.*

11. Pola contra, o capítulo 14 do *Proxecto para a reforma do ensino de 1987* caía en erros elementais, como a identificación entre as necesidades da EBA e maila escolarización obrigatoria non seguida na idade infantil (MEC 1987:32): *Como fundamento esencial de todas, a formación esencial ou de base que, cando non se acadou na idade apropiada, contitúe un requisito indispensable de tipo compensador.*

12. Os novos papeis e ambientes que se xeran arestora na vida adulta van cambiando a nosa identidade (Berger 1985:142-145): *A identidade non é algo "determinado", confírese en actos de recoñecemento social... As nosas vidas diarias transcorren dentro dunha trama moi complexa de recoñecementos e non recoñecementos. Traballamos mellor cando os nosos superiores nos estimulan. Parécemos que é moi difícil facer outra cousa, non sendo torpezas, nunha reunión onde sabemos que a imaxe que a xente ten de nosoutros é a de persoas zouponas e torpes... O rapaz que sente angustia referente á virilidade descobre que todo marcha perfectamente na cama cando coñece unha rapaza que o considera unha especie de Don Juan.*

13. Bernstein (1973:225): *A estrutura social menos ríxida do código integrado convérteo en código potencial para a educación igualitaria.*

Así e todo, o mesmo autor tamén advirte que (Bernstein 1988:32): *Moitas veces o enmarcamento débil enmascara o poder, crea a ilusión de que o espacio de comunicación que regula é absolutamente negociable, pero nos meus termos iso nunca pode ser totalmente o caso, porque os transmisores son unha categoría especializada diferente.*

BIBLIOGRAFÍA CITADA

BERGER, P.L. & LUCKMANN, T. 1979: **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires: Amorrortu editores, S.A. 1ª edi., 5ª reimpresión (1ª impresión, 1968), 233 pp.

BERGER, P.L. & KELLNER, H. 1985: **La reinterpretación de la sociología**. Madrid: Espasa-Calpe, 214 pp.

BERNSTEIN, B. 1973: **Class, Codes and Control**, vol. I. London, Henley and Boston: Rotledge & Degan Paul, 266 pp.

BERNSTEIN, B. 1988: **Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural**. Santiago de Chile: CIDE, 161 pp.

BOURDIEU, P. 1988: *La buena voluntad cultural. La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, pp. 321-377. Madrid: Taurus.

BROMLEY, D.B. 1974: **The psychology of Human Ageing**. Harmondsworth, New York, Ringwood, Markham & Auckland: Penguin Books Ltd., 441 pp.

CASTELLS, M. BARRERA, A., CASAL, P., CASTAÑO, C., ESCARIO, P., MELERO, J. & NADAL, J. 1986: **Nuevas tecnologías, Economía y Sociedad en España**. Madrid; Alianza Editorial, 2 tomos, 1056 pp.

COLL, C. 1987: **Psicología y currículum**. Barcelona: Laia, 174 pp.

DE LA MATA, M.L., SANTA MARÍA, A., SÁNCHEZ, J.A. & CUBERO, M. 1987: **Características cognitivas del individuo adulto: su disposición para el aprendizaje**. *Actas de la V Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela*, pp. 190-193. Sevilla.

ERIKSON, E.H. 1981: **La adultez**. México: Fondo de Cultura Económica, 402 pp.

FLECHA, R. 1990: **La nueva desigualdad cultural**, Barcelona: Roure, 143 pp.

FLECHA, R. 1990a: **Educación de las personas adultas. Propuestas para los noventa**. Barcelona: Roure 204 pp.

- FOUCAULT, M. 1984: **Vigilar y castigar**. Madrid: Siglo XXI, 10ª ed. 314 pp.
- GARCÍA MADRUGA, J.A. e CARRETERO, M. 1985: *La inteligencia en la vida adulta*. CARRETERO, M., PALACIOS, J. e MARCHESI, A. 1985: **Psicología evolutiva**. 3, pp. 143-175. Madrid: Alianza.
- HABERMAS, J. 1988: *Política conservadora, trabajo, socialismo y utopía hoy*. **Ensayos políticos**, pp. 31-48. Barcelona: Península.
- HABERMAS, J. 1989: *Otra manera de salir de la filosofía del sujeto: razón comunicativa vs. razón centrada en el sujeto*. **El discurso filosófico de la modernidad**, pp. 351-386. Madrid: Taurus.
- JARVIS, P. 1989: *Las funciones de la educación continua y de adultos*. **Sociología de la educación continua y de adultos**, pp. 163-181. Barcelona: El Roure.
- KNOWLES, M.S. 1970: **The Modern Practice of Adult Education: Andragogy Versus Pedagogy**. New York: Association Press.
- LANGENBACH, M. 1988: **Curriculum Models in Adult Education**. Malabar: Robert E. Krieger Publishing Company, 228 pp.
- MEC 1986: **Educación de Adultos. Libro Blanco**. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 307 pp.
- MEC 1987: **Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesto para debate**. Madrid, 189 pp.
- MEC 1989: **Diseño curricular de base**. Madrid, 68 pp.
- NAISBITT, J. & ABURDENE, P. 1990: **Megatrends 2000**. London: Sidgwich & Jackson Limited, 338 pp.
- RAMÍREZ, J.D. 1988: *Cultura y actividad humana: una perspectiva sociohistórica*. AA.VV.: *Educación y procesos cognitivos: una aproximación sociocultural*, pp 13-35. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- SCHAE, K.W. 1983: **Longitudinal Studies of Adult Psychological Development**. New York & London: The Guilford Press, 332 pp.
- STALKER-COSTIN, J. 1986: *"Threatening the Priesthood". The potencial for social transformation through nonformal education*. **Twenty-Seventh Adult Education Research Conference**, pp. 273-278. Syracuse: Syracuse University.
- STEVENS-LONG, J. 1979: **Adult life. (Developmental Processos)**. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- UNESCO 1985: *Evolución de las estructuras y formas de organización de la educación de adultos*. **Cuarta Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos. Acopio de datos sobre el desarrollo de la Educación de Adultos: síntesis de las respuestas enviadas por los estados miembros**, pp. 23-41. París: Unesco, ED-85 / Conf. 210 / Col. 4 (distribución limitada), 96 pp.
- WECHSLER, D. 1958: **The measurement and Appraisal of Adult Intelligence**. Baltimore: The Williams & Wilkins Company, 4ª ed., 297 pp.

EDUCACIÓN DE ADULTOS E MUNDO LABORAL A FORMACIÓN OCUPACIONAL

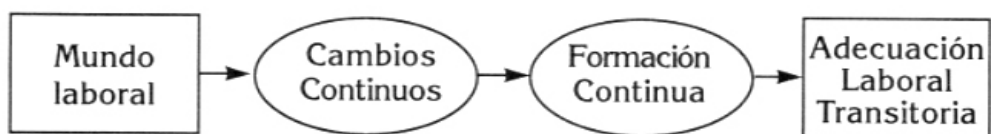
Adalberto Ferrández Arenaz

Universidade Autónoma de Barcelona

DESCRIPCIÓN DO PROBLEMA

Conforme se avanza no tema da formación para o traballo, e xa que logo na preparación para o emprego, vanse aclarando conceptos que ó primeiro se contraponían ou se encabalgaban evitando a univocidade de contido teórico e práctico. Non hai, por exemplo unha diferenza taxativa entre formación profesional e formación ocupacional, aínda que hai aspectos diferenciais, xa o veremos.

Ó pensar arestora no mundo do traballo, é imposible prescindir dun continuum que, salvando a diferenza contextual, pódese representar linealmente



Aquí aparecen dous compoñentes básicos en calquera situación laboral:

1^º) O cambio continuo, un complexo moi contextualizado e de baixo espectro prospectivo. Ou sexa, que calquera "sente" que o seu contorno laboral está a modificarse sen parar; esta modificación sen tregua é máis evidente canto máis sofisticada é a tecnoloxía do posto de traballo. Cando o cambio se dá, non só se detecta en elementos concretos que se controlan facilmente, hai toda unha complexa alteración que xera un estado novo.

Ultimamente fálase moito da cultura da empresa e de que esta está suxeita a unha xénese inconclusa. Isto débese ó que donominei "*alteración complexa*" producida polo cambio. Non se modifica só a tecnoloxía, tamén, a un tempo, o sistema de comunicación, os niveis de relación e as decisións, a resonancia ante os valores do traballo e da acción sindical, etc. A inconclusión da cultura da empresa é unha consecuencia lóxica do cambio continuo. Agora hase entender tamén por que dicimos que este cambio é complexo e moi contextualizado: dáse en cada empresa e repercute de maneira converxente e diverxente a un tempo en moitos dos elementos e dos recursos humanos, materiais e funcionais.

Tamén se di que este cambio é de **baixo espectro prospectivo**, ou sexa, que o seu nivel de predicibilidade é mínimo. Isto é pola mesma autoxénese da tecnoloxía ou polas decisións de quen teñen o poder, que ocultan ou enmascaran os logros novos para que sexan patrimonio do coñecemento duns poucos pertencentes a clases políticas, industriais, económicas ou simplemente mercantis. Arestora dinnos que durante este derradeiro decenio do século vinte están a aparecer **millóns** de postos novos de traballo, pero o seu contido aínda non se pode describir. Isto quere dicir que por moi ben que estructuremos un currículo de formación profesional ou de formación ocupacional pode ser obsoleto desde que aparece por non coincidir con requisitos conceptuais, procedementais, actitudinais ou axiolóxicos das novas profesións e dos descoñecidos postos de traballo que se anuncian. Non por nada se insiste sen acougo sobre a importancia dos programas polivalentes. Estes non teñen un tiro dirixido claramente a un punto, tentan levar todo o amplo espacio da diana para estar preparado para o que apareza e no menor tempo posible dominalo. E a isto ó que nos referimos ó dicir que o cambio é de baixo espectro prospectivo; a dificultade de precisión en tódolos compoñentes dunha profesión nova ou dun xiro na ocupación é evidente.

Sobre estes aspectos do cambio hai que insistir desde o plano teórico ata o práctico, pasando polo metodolóxico: se cadra xa poucas virtualidades nos aportan neste eido o **método DELPHI**, a técnica de **mapa contextual** ou as **estratexias metodolóxicas de escenario**. Se cadra hai que afondar no que significa "*traballo*" na situación actual e nas novas visións antropolóxicas que aporta. Ata pode acontecer que haxa que convencer ó home que o do "*suor da túa fronte*" é máis metafórico ca real. Aquí hai un eido grande para rozar antes de seguir a propor accións puntuais que pouco resolven e que desilusionan á maioría.

Hai quen pensa que as solucións válidas están só na aplicación cuantitativa dos recursos. Non hai moito, a Administración Educativa e do Traballo, con sindicatos e entidades empresariais, aprobaron o programa para a inserción no sistema productivo de estudantes e desempregados, e para a recualificación de traballadores, cun custo de 800.000 millóns de pesetas. Se se ten en conta que ese plano ten unha duración de catro, a dispoñibilidade anual é de 200.000

millóns de pesetas. Todo isto non vale para nada se non vén acompañado por unha íntima relación entre empresa e mailo mundo educativo, como di o propio ministro de Educación e Ciencia:

"Este programa nacional supón un paso importante entre o mundo da empresa e reflicte os obxectivos do plano de reforma da FP regrada, cun modelo de ensino menos académico e máis próximo ó mundo productivo".(Alfredo Pérez Rubalcaba)

Non hai dúbida de que hai xa un intento de leva-lo problema a solucións viables, pero o problema segue a estar en *"máis proximidade ó mundo productivo"* porque parece que só estando inmerso no mundo laboral pode cada quén achegarse ó contexto cambiante de cada empresa e de cada posto de traballo. Desta maneira pódese garanti-lo estado de alerta inicial para estar nun proceso constante de recualificación ou, se se quere ser máis concreto, **nun inacabado logro de competencias profesionais**. Todo o resto soen ser estrambotes que pouca mellora conseguen.

O problema detéctao Blas Arítio, director Xeral de F.P., o que di que

"... o modelo novo propónse acadar unha formación profesional 'ESPECÍFICA' de calidade, que prepare para exercer profesións con vixencia actual e de alcance futuro". Máis adiante engade que *"A consecución deste obxectivo relaciónase, dunha banda cunha fonda renovación de contidos e en (sic) a composición da oferta actual da formación profesional. Pódese afirmar que un dos problemas fundamentais da actual formación profesional reside na insuficiente adaptación dos seus contidos ás **novas esixencias e demandas** de cualificación profesional do sistema productivo. Isto deriva da **escasez de instrumentos eficaces para detectar** esas necesidades de cualificación e preve-la revisión periódica das titulacións cando a **evolución tecnolóxica** aconselle iso. Sa que logo, non é só proceder a unha renovación estrutural dos contidos formativos actuais da formación profesional, é inda máis **configurar todo un sistema (instrumentos e metodoloxía) de adaptación da formación ós requirimentos dinámicos das necesidades de cualificación do mercado de traballo** (pp. 27-28).*

Permitinme subliñar algunhas ideas do orixinal para salientar que o problema radica sempre no mesmo punto: o cambio acelerado nas esixencias profesionais, sen esquecer que este ten sempre un referente contextual específico.

2ª) O segundo compoñente básico (ve-lo esquema 1) da formación profesional e ocupacional é a necesidade da **formación continua**. Non discuto que en principio isto é unha consecuencia lóxica do punto primeiro que acabo de expor e xa que logo sería un desatino insistir nese tema. Pero hai un aspecto que é importante expoñer para avanzar despois polo camiño da racionalidade. Refírome ó **principio de integralidade**, que sen el é difícil entender todo o que comporte un proceso de formación continua para a formación ocupacional e profesional.

Enténdese a **integralidade** desde dous subprincipios. O primeiro concrétese neste enunciado: a formación ocupacional e profesional é **integral**; isto quere

dicir que non se considera illada doutros tipos de acción educativa coma a formación de base, a formación cultural e a formación para a acción comunitaria ou social. Neste sentido, Berisa e Delgado (1993: 27-28), falando dos programas de Garantía Social do MEC, din que:

A formación básica e profesional que deben proporcionar os distintos programas de Garantía Social -na perspectiva de formación integral que teñen todos estes programas-, estrutúrase na mencionada Orde Ministerial (12/1/93)... en cinco compoñentes formativos (sic): área de Formación Profesional Específica (FPE)..., área de Formación Básica (FB), área de Formación e Orientación Laboral (FOL), Actividades Complementarias (AC) e Tutoría.

Non se quere, xa que logo, formar ó individuo en competencias concretas ou específicas só e exclusivamente, senón facilitarlle participar nun proceso de formación integral que vaia conxugando os ámbitos educativos propio da educación de persoas adultas. Só desta maneira se pode garantir unha constante posta a punto para continuar procesos formativos; ou sexa, que a formación integral é quen garante a formación continuada e, en última instancia, das bases para a polivalencia.

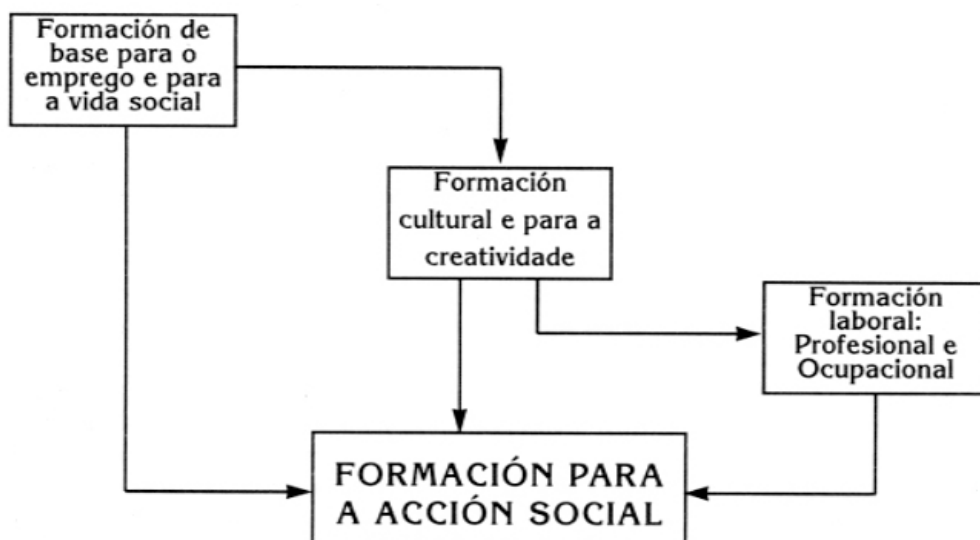


FIGURA 3: Acción Formativa integral na educación de Persoas Adultas

Este concepto de acción integral arestora chega máis alá do que acabamos de expoñer. Requiere, ademais, unha consideración contextual que enriquece o concepto exposto. O instituto ou a escola profesional carecen da riqueza experiencial da empresa. Por iso Blas Aritio insiste:

"A característica sobranceira desta formación é que se desenvolve nun ámbito productivo real, onde os alumnos han poder observar e desempeña-las actividades e as funcións propias dos distintos postos de traballo dunha profesión, coñece-la organización dos procesos productivos ou de servizos e maila das relacións laborais na empresa, orientados e asesorados polos titores designados para ese fin polo centro educativo e mais polo centro de traballo" (32).

Considerando a formación profesional desde esta perspectiva, pódese dicir tamén que este é un proceso **integrado** na Educación Permanente, considerada no seu sentido máis xenuíno: a formación durante toda a vida, aproveitando tódolas oportunidades que non ofrecen os modelos formais e non formais e tamén as situacións informais.

E desta maneira, consideramos que o concepto de **integralidade** dos programas de formación profesional e ocupacional defínese por dous subprincipios: o de ser unha acción educativa **integral** por non prescindir de ningunha posibilidade que contribúa a fundamenta-las posibilidades de que o home sexa axente intencional do cambio social, cultural, económico e político, con todo o que inclúe isto. O outro subprincipio refírese a que as accións formativas están **integradas** na Educación Permanente.

Xa que logo, imos tentar puntear algunhas solucións desde a converxencia dos dous vectores que consideramos como compoñentes do problema: a) o cambio acelerado e b) a necesidade da formación continua. Imos ver solucións posibles non cabalgando sobre cada vector, senón procurando o punto máis próximo de converxencia entre eles. Decantámonos, xa que logo, por unha metodoloxía de síntese, que non nega análises de elementos concretos que aparecen no punto último desta converxencia.

FORMACIÓN OCUPACIONAL E/OU FORMACIÓN PROFESIONAL

Ata non hai moito, acontecía que a persoa podía acadar unha formación de base para *"moverse"* na súa área de desenvolvemento social. Posteriormente acadaba unha formación técnico-profesional que o dotaba dun dominio cognitivo, procedemental e actitudinal para desenvolver con calidade suficiente un posto de traballo; o continuo *"facer"* nese posto laboral era garantía dun perfeccionamento que chegaba ó logro de niveis aceptables de *"saber-ser"* e *"saber estar"*. A mesma práctica profesional constituíase en proceso permanente de formación. Todo isto acontecía porque os requisitos de competencias laborais non variaban. É desta maneira que se podería falar dunha formación profesional para toda a vida.

Pola mesma razón, o modelo organizativo desa formación profesional podía ser burocrático, inflexible, non prospectivo e xeneralizable, porque non ía cambiar nada. Con este espírito realizouse o plano formativo do ensino profesional de primeiro e segundo ciclo na Lei Xeral de Educación de 1970,

aínda que había algúns pequenos síntomas de polivalencia e unha vontade teórica de potencia-la práctica en función da maneira de ser da realidade productiva e de servizos.

Arestora acontece que entre a educación que recibe o suxeito en sistemas formais e mailas necesidades do mundo laboral hai un desequilibrio notable. Ninguén había promover arestora un modelo de formación profesional que fose válido para unha década por unha razón simple; non se pode garantir que as necesidades dun posto de traballo determinado vaian se-las mesmas nun futuro inmediato.

A solución parece que ha de ir por encontrar metodoloxías adecuadas para actuar prospectivamente de maneira de poder adiantar-lo perfil profesional e, xa que logo, establece-lo currículum máis pertinente. Como di Pont (1992:65):

" A única seguranza que hai é que no futuro non han se-las mesmas (necesidades). A prospectiva a medio e a longo termo é o resultante da evolución dunha serie de variables económicas, sociais, políticas, etc., moi difíciles de prognosticar, só detectables a partir de indicios claros e só interpretables a nivel de tendencias. Se isto é así, construír un sistema educativo no ámbito técnico-profesional a partir das aportacións dos observatorios, estudos "radiográficos" dos sectores e prospectiva a curto termo, implica un perigo inminente de obsolescencia, aínda meirande canto máis dinámico sexa o sector en cuestión".

Aí radica a dificultade de estruturar un plano de formación profesional con vocación de pervivir nun futuro máis ou menos alongado; as variables que interveñen nos cambios das necesidades e das demandas do mundo laboral son, ante todo, complexas e impredecibles. Imos ver de exemplo algunhas das que encontramos arestora, para desestima-la pervivencia dos programas ou para introducir modificadores que os fagan máis acomodadizos.

Hai pobos dos denominados en vías de desenvolvemento (moito máis os que se lles chama "estados do sur") que se enfrontan con problemas graves de emprego pero dentro de contextos económicos, sociais e demográficos que lles deixan pouca manobrabilidade: o endebedamento exterior, a falta de poder de negociación das exportacións, a redución case xeral dos investimentos públicos e privados, a alta taxa de crecemento da poboación, etc. Todas estas variables xa amosan de por si a dificultade de establecer planos de formación xeneralizables (Gelpi 1993). Ou sexa, que non queda solución máis ca eliminar de base unha das características dos programas de F.P.: a xeneralización.

Esta realidade inalienable xa estivo prevista na nosa reforma educativa. Por iso, creáronse por O.M. de Xullo de 1990 as Comisións Provinciais de F.P., que están constituídas por representantes das administracións educativa e laboral, dos axentes sociais, tanto sindicais coma empresariais, e dos mesmos centros educativos. O obxectivo fundamental seu é identifica-las necesidades de formación profesional en cada comarca, provincia ou rexión, ou sexa actuar descentralizadamente.

Temos un inconveniente notable para elaborar programas de F.P. no mundo laboral de arestora: as variables que estruturan o mundo laboral son complexas con todo e que nacen dunha realidade particular e contextualizada; pero é que esta pola súa banda está suxeita a elementos económicos, políticos, sociais, de cultura empresarial, etc., que converten esta realidade nun fenómeno variable e de difícil posibilidade prospectiva.

Para superar esta dificultade insalvable coa que se encontra a F.P. nace a formación ocupacional. É, xa que logo, unha acción educativa de carácter técnico-profesional que adecúa a **competencia profesional** ás necesidades cambiantes do mundo laboral. Desde ese punto de vista a F.O. está encamiñada cara a manter ou acadalo emprego como forma de ocupación laboral.

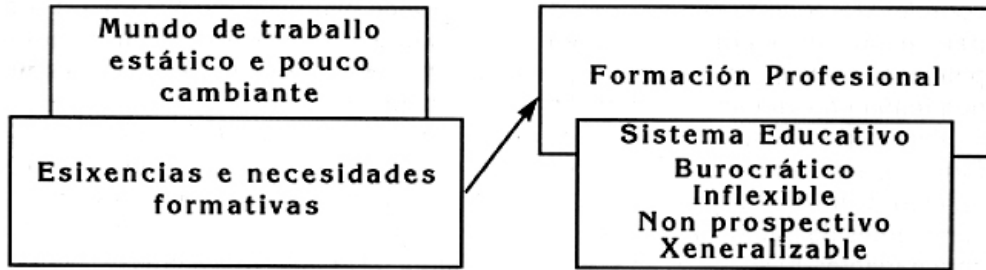
É importante considera-la F.O. unha cabeza de ponte entre a F.P. inicial e mailo mundo das necesidades de produción e de servizos. Desta maneira, considérase que a F.O. ten carácter propio, xustifícase que exista porque é necesaria e non elimina a F.P., senón que para ter éxito no seu labor reclama unha F.P. sólida.

Pode ser que no noso contorno se interprete mal o sentido auténtico da F.O. Se cadra é pola maneira que naceu e por como se desenvolveu. En realidade, a F.O. comenza a ser coñecida no noso contorno como accións formativas pertencentes a un plano de política de emprego que pon en marcha o Ministro de Traballo e Seguridade Social a través das delegacións do INEM. Neste sentido, a idiosincrasia dos grupos de incidencia ós que se dirixía a formación ocupacional comportou unha interpretación falsa: crer que a F.O. nace para grupos desasistidos que necesitan unha profesionalización rápida e intensiva para ocupar un posto de traballo.

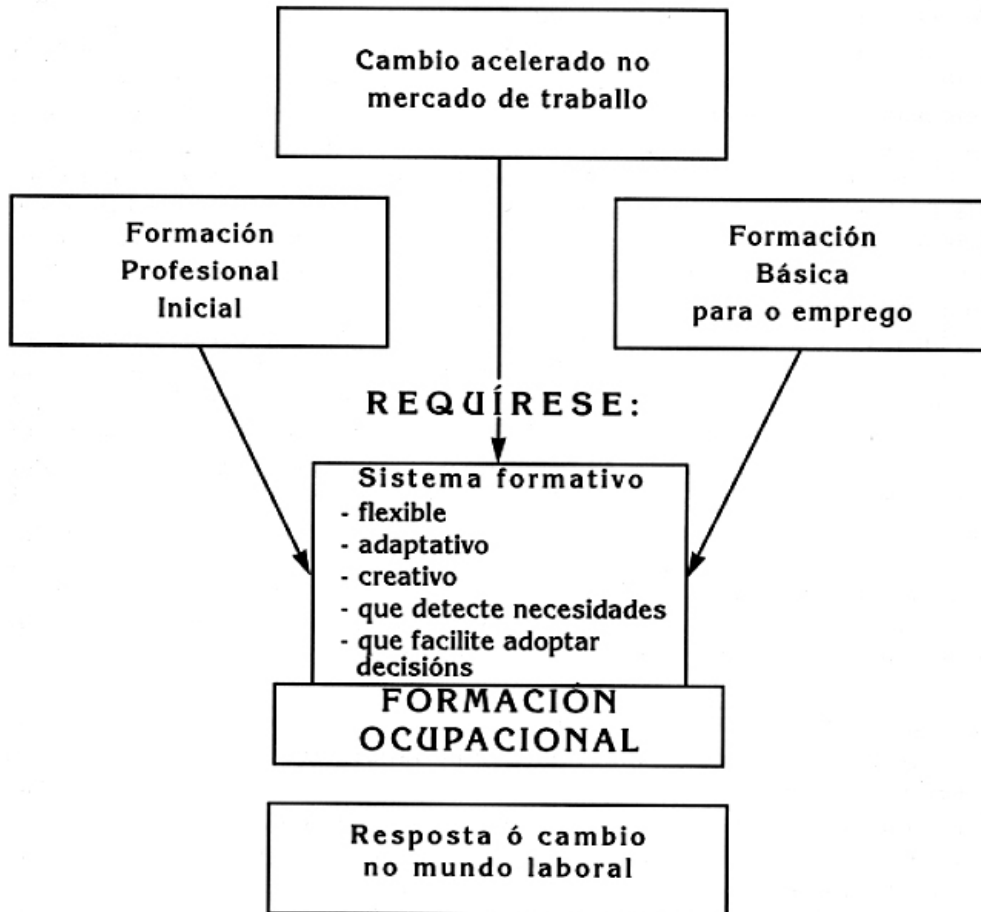
Se é esta a crenza xeneralizada, haberá que excluir da formación ocupacional ós traballadores cualificados que por necesidades de adecua-las súas competencias ás novas ferramentas do seu posto de traballo realizan un proceso formativo para optimiza-la súa inserción no mundo laboral. Un cirurxián pode chegar a estar en perigo de ocupación laboral por non aprender a manexar e a usar ben a aparelloxía dixital do quirófano no que traballa hai anos. A aprendizaxe destas tecnoloxías axúdalle para mellora-la posición laboral e, xa que logo, seguir ocupado. Pode que aprenda máis rápido ca outra persoa con menos práctica, pero isto é só porque nel coinciden dous requisitos importantes para o éxito de programas ocupacionais: unha formación de base boa e unha formación técnico-profesional inicial sólida.

O erro de considera-la F.O. á baixa é concibila como un modelo compensatorio de educación non formal, en vez de estudiala como "un proceso de formación, externo ó sistema educativo, que adopta de referencia as características e o contexto dun posto de traballo para facilitar ou optimiza-la inserción laboral, a partir da cualificación profesional que teña o traballador" (Pont, 1992:72). Esta declaración resolve o asunto.

ANTES.....



AGORA.....



AS DIFICULTADES DA FORMACIÓN PROFESIONAL

Algunhas das dificultades que vou comentar son propias tamén da formación profesional; con todo, ímolos tentar considerar desde as características de planos de formación flexibles, adaptativos, creativos e nos que hai posibilidade de adoptar decisións, porque éstas son as características que máis diferencian a formación ocupacional da formación profesional.

1.- Dificultade derivada do cambio contextual.

Xa comentamos algo máis atrás, pero seguindo a E. Gelpi pódense analizar algúns puntos que parecen interesantes.

-A tendencia actual á **privatización** fai difícil que haxa un plano xeral de políticas públicas de emprego. Sen caer no erro de tentar logra-la xeneralización a nivel estatal, é vantaxosa unha política de amplo espectro que permita ver liñas de acción, aínda que estas se rexionalicen na concreción da práctica. Se a política de emprego depende das empresas, é moito máis difícil prever planos de futuro inmediato, porque as posibles alianzas, as redes e as fusións que se producen entre diversas empresas son moi cambiantes; pero, a un tempo, son as que en última instancia determinan cada vez máis a política de emprego e maila formación permanente para o posto de traballo.

A cultura da empresa condicionaba dalgunha maneira o plano de formación ocupacional, e fai que sexa imprevisible unha acción aproximada. Todo se rexe pola momentaneidade na que tamén xoga o seu papel a reorganización de cadros de persoal por medio da redución de man de obra ou do despedido libre.

-Os sindicatos tiveron sempre o campo expedito para levar a termo programas ocupacionais. O estaren cerca da realidade laboral de cada posto de traballo e maila posibilidade de diagnosticar-la produción e o servizo garantíalles poder adoptar decisión en materia formativa moi próximas ás necesidades reais das empresas. Pero ó sindicalismo saíulle un temor dobre que aínda está sen diagnosticar ben. Dunha banda, está a aumenta-lo **emprego independente**, sobre todo no sector terciario, que debilita a acción formativa das organizacións sindicais e, xa que logo, o seu poder para negociar políticas de emprego e de formación. Só unha acción negociada había salvar este problema.

Doutra banda, a baixa cota de militancia socialista crea un ambiente de tensión nos distintos postos de traballo cando se negocian planos formativos. Isto leva a que algúns programas ocupacionais non se podan desenvolver no mesmo contexto empresarial e teñan que se impartir en lugares carentes dos mínimos tecnolóxicos e contextuais.

2.- Dificultades para predicir necesidades ocupacionais.

Xa comentei máis atrás como creou o MEC as Comisións Provinciais de F.P. Non hai dúbida de que estes organismos, por preve-las demandas de cualificación do contorno socioeconómico, han ter moita utilidade para a F.O. Aínda máis, eu creo que lle han servir máis a esta ca á Formación Profesional,

o que estudien o vaivén das necesidades de produción e de servicios constantemente e mediante unha análise tan analítica.

Segundo expón Blas Aritio (pp. 35 e 36), as Comisións Provinciais conxugan estas análises:

a) Análise demográfica que permite estima-la demanda potencial de escolarización en formación profesional específica ó longo da década.

b) Análise da oferta e da demanda do factor traballo (relación emprego/paro) en cada un dos sectores productivos.

c) Análise do tecido empresarial da zona que permita sabe-lo potencial de postos formativos en centros de traballo.

d) Análise do grao de expansión/regresión dos sectores productivos e dos planos de desenvolvemento provincial.

e) Análise da inserción laboral dos alumnos de F.P.

f) Estudio dos recursos educativos que hai.

Na formación ocupacional, en concreto xa son coñecidas de sobra as axencias prospectivas coma ISFOL en Italia (*Instituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori*) e CEREQ en Francia (*Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications*). En España púxose en marcha o Observatorio das Ocupacións, composto polo Observatorio Ocupacional, os estudos sectoriais para a determinación de necesidades de formación e mailos estudos ocupacionais específicos.

Todos estes instrumentos, arestora, teñen unha certa aplicabilidade por causa da gran flexibilidade propia da F.O., pero a engrenaxe aínda provoca que sexan incapaces de determina-la intrincada e impredecible maquinaria da política de emprego.

3.- Deficiencias na formación inicial.

A formación inicial constitúe o terceiro problema clave da formación de adultos. É lóxico supoñer que sen formación de base toda a acción formativa dedicada a persoas adultas quedaría en alfabetización. Isto non é unha hipótese, é unha realidade en moitas sociedades do mundo actual. Mellor dito, arestora pódense distinguir tres grandes estados sociais tocante á formación de base:

a) Hai sociedades que teñen unha gran deficiencia de formación inicial dos seus cidadáns. O tanto por cen de analfabetismo supera os dous tercios da poboación. As disponibilidades dos seus recursos dedicados á formación de adultos destínanse a erradica-lo analfabetismo. Con isto, coártase a posibilidade de dedica-los recursos humanos e materiais adecuados a logra-la formación cultural, a formación ocupacional e, consecuentemente, a formación para a acción social. A transformación social queda á disposición das oligarquías que acadaron o nivel adecuado de formación; habitualmente chégase a un conservadurismo da burguesía que beneficia modelos absolutistas da clase política dirixente. O denominado terceiro mundo é un representante claro desta realidade existente.

Xa que logo:

Escenario 1 (Pont 1992)

Sociedades caracterizadas por unha Formación Profesional escasamente desenvolvida, pouco afectada pola revolución das profesións e pouco impacto das novas tecnoloxías. Os currícula están moi cargados de aspectos académicos e as prácticas realízanse fóra de contextos productivos. A sinalización académica ten pouca correspondencia coas competencias reais esixidas. Neste escenario, simultaneamente ou con algunha independencia, poden aparecer fenómenos de desemprego estrutural e de descualificación de traballadores en activo.

Neste escenario a Formación Ocupacional actúa de elemento compensatorio, habitualmente como subsistema da política social, económica e de emprego, e complementase con medidas económicas de estimulación. A planificación da formación ocupacional realízase por medio de observatorios do mercado de traballo e de análises sectoriais, e os currícula deséñanse para postos de traballo xerais. Os procesos de formación ocupacional de reconversión son prioritarios, e en moitos casos comprende introducir programas de cualificación básica para o emprego.

b) Tamén hai estados e colectividade que teñen ben concibida a formación de base para a poboación infantil e adolescente, pero que, por causa de situacións históricas pouco afortunadas, acollen un número representativo de persoas carentes de formación de base. Teñen que investir recursos para realiza-las pertinentes accións compensatorias que van en menoscabo das outras accións que, sen perde-lo principio de integralidade, se planifican como prioritarias. Estas sociedades están en proceso de recuperación e os grupos, coa formación adecuada, pódense comprometer no labor transformador a un tempo que se empeñan en continuar a se adentrar nunha formación con maior calidade. Loxicamente haberá que priorizar uns programas sobre outros e, para iso, terase que pensar máis nas necesidades sociais ca nas propiamente individuais.

Xa que logo:

Escenario 2 (Pont 1992)

Sociedades que teñen unha Formación Técnico-Profesional en procesos de desenvolvemento, na que os currícula se deseñan e se revisan tendo en conta as tendencias dos sectores implicados e participan os diferentes axentes sociais. A formación complementase con procesos esporádicos de prácticas e contexto productivo e poténciase unha formación tecnolóxica ampla. Simultaneamente neste escenario pode baixa-lá taxa de desemprego estrutural, segue a haber necesidades de reconversión profesional e aparecen necesidades de reciclaxe.

A Formación Ocupacional actúa aquí de elemento de axuste entre o sistema regrado e maillo mercado de traballo. Conviven simultaneamente unha planificación da formación orientada cara á loita contra o desemprego e á reconversión dentro dunha política estatal cunha aparición de demandas específicas das empresas e co inicio de sistemas de formación ocupacional por fora de circuitos públicos -que sexa como recursos internos da propia empresa ou como servizos externos contratados-. A formación ocupacional tende a ser deseñada para postos de traballo específicos.

c) As sociedades que teñen cancelado o compromiso coa formación de base das persoas adultas, quitado, xaora, as que pertencen ó ámbito da educación especial que son atendidas adecuadamente nun auténtico réxime de integración social e laboral. A cantidade de recursos que se poden dedicar á acción formativa permiten encher de formación calquera dos ámbitos descritos, a un tempo que posibilita emprender accións educativas tanto para cubrir necesidades sociais coma xenuinamente individuais.

Xa que logo:

Escenario 3 (Pont 1992)

Sociedades que teñen un sistema de Formación Técnico-Profesional consolidado moi interrelacionado co mundo do traballo a través do aproveitamento dos recursos humanos das empresas e pola integración nos currícula da formación en contexto productivo por medio de sistemas de aprendizaxe, alternancia, práctica, etc... Os currícula fundaméntase nunha gran polivalencia que proporciona un alto nivel ocupacional e regúlanse e actualízanse coa participación dos axentes implicados tendo en conta a evolución das necesidades a través da prospectiva, das mesmas demandas de formación ocupacional e cun grao alto de descentralización. Simultaneamente, neste escenario, segue a haber un desemprego estrutural residual, diminúen as necesidades de reconversión que afectan só a sectores críticos con gran dinamismo. Aumentan as necesidades de reciclaxe.

A formación ocupacional actúa aquí como proceso de inserción habitualmente curto e deseñado =á medida=. Subsiste unha parcela ligada á política de emprego pero desenvólvense moito iniciativas de colectivos implicados cara á reciclaxe profesional. Aumentan os recursos internos de empresas para se dotar da súa propia formación e mantense un mercado de servizos formativos moi competitivo.

Estas diferencias aumentan cada vez máis, porque as sociedades beneficiadas pola fortuna acadan rápido niveis cualitativos na formación dos cidadáns; pola contra, as sociedades desfavorecidas afúndense cada vez máis na falta de formación.

Á parte da acción mundial baseada na solidariedade, unha acción que depende da vontade política dos pobos máis beneficiados pola fortuna, urxe unha descrición de cada realidade que enumere obxetivamente as necesidades sociais, primeiro, e as individuais despois. Esta é a única maneira de evitar accións educativas nacidas e elaboradas máis de cara ó electorado ca á necesidade da práctica social para a transformación optimizante do espacio físico, cultural, social e económico no que nos tocou vivir.

Non debía rematar sen falar de dificultades de peso específico na F.O.: a formación de profesores, monitores e orientadores, por unha banda, e a estrutura non formal da organización de centros para a F.O.; pero isto é doutra sesión prolongada e se cadra é obxecto doutra metodoloxía de traballo. Con todo, non quero rematar sen salienta-la importancia que teñen estes dous aspectos para o bo desenvolvemento da formación para o traballo.

BIBLIOGRAFÍA

ACEBILLO, P. (1992): *La planificación en la Formación Ocupacional*, en Ferrández, A: *La Formación Ocupacional: Realidad y Perspectivas*. Diagrama, Madrid, pp. 121-134.

BERISA, M. e DELGADO, B. (1993): *Iniciación Profesional: una modalidad de garantía social*, en *Nuestra Escuela*, nº 139, Marzo, Fundación para la Renovación de la Escuela, Madrid, pp. 16-28.

BLAS ARITIO, F^o (1993): *La reforma de la Formación Profesional*, en *Entrelineas: Apuntes para la Educación de Adultos*, nº 8, Enero, FEUP, Madrid pp. 25-46.

FERRÁNDEZ, A. (1992): *Formación Ocupacional: Realidad y Perspectivas*. Diagrama, Madrid.

GELPI, E. (1992): *Formación Ocupacional y Política de Empleo*, en Ferrández, A., Obr., cit., pp. 27-34

PONT, E. (1992): *El diseño curricular en la Formación Ocupacional*, en Ferrández, A. Obr. cit., pp. 61-88.

O FUTURO DA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN EUROPA: UN PROXECTO DE INVESTIGACIÓN DE TIPO DELPHI EN 14 PAÍSES

Prof. Walter Leirman

Pedagogía Social (Adult Education). Universidad Católica de Lovaina. (Belxica)

1.- INTRODUCCIÓN: UN PROXECTO DELPHI DE DESENVOLVEMENTO DE POLÍTICA EDUCATIVA EN BÉLXICA.

Os representantes da teoría e da política da educación de adultos xa saben que o concepto de "educación permanente-lifelong learning" foi introducido no nivel internacional para a Unesco na súa conferencia de Montreal en 1960. Este concepto contén dous núcleos normativos:

1) Cada cidadán da sociedade moderna ten un dereito a cumprir os seus dexesos sociais e culturais durante toda a vida ("do berce á cova").

2) As autoridades deben desenvolver unha estrutura de educación integrada, flexible e accesible para todos, e sobre todo para os que teñen menos posibilidades educativas.

Estas son ideas atractivas pero vagas, e a traducción delas foi moi variada de país a país. Con todo, hai exemplos na práctica e na política que demostran o valor que teñen, como os sistemas de educación básica para adultos en países coma Suecia, Holanda e Flandres/Bélxica, ou as leis "orgánicas" de Educación de adultos en Renania do Norte (Alemaña) ou a LOXSE en España. En moitos países, a práctica está moi afastada dos principios de educación permanente: grupos amplos da poboación teñen poucas oportunidades educativas, e as políticas están pouco coordinadas.

A falta de coordinación na política é un feito tamén nas dúas comunidades culturais de Bélxica: Flandres e Valonia. En Flandres, este problema discutiuse públicamente varias veces en conferencias tentando realizar un proceso de cooperación e coordinación entre os grandes sectores educativos. Tivemos unha conferencia en 1979, e o sector da educación socio-cultural para adultos convidou a representantes da formación profesional e do ensino para adultos. Presentáronse proxectos concretos de cooperación entre estes sectores, pero tiveron pouco éxito.

En outubro de 1987 o BVVO -un consorcio de organizacións socio-culturais- celebrou outra conferencia sobre a coordinación da política educativa ó nivel dos ministerios. A partir de exemplos estranxeiros, coma os de Suecia (komvux) e a provincia canadense de Columbia Británica, o BVVO propuxo coordinar toda a política educativa e os seus tres grandes sectores da educación escolar, a formación profesional e a educación socio-cultural para adultos nun ministerio de Educación único. A maioría dos representantes do sector socio-cultural desbotaron esta idea, por medo dunha marxinalización respecto ós dous "elefantes" da educación. Os representantes de 5 partidos políticos tamén expresaron dúbidas, por razóns ideolóxicas e/ou pragmáticas. Pero no xantar, varios líderes do sector socio-cultural faláronnos de adoptar unha iniciativa sobre "esta idea interesante" (LEIRMAN, FACHÉ, e.a., 1992).

Daquela, iniciamos un grupo de traballo con representantes de 5 sectores: a educación básica para adultos (acabada de renovar despois dun experimento de 3 anos), a formación profesional para mozos adultos de entre 16 e 21 anos, a formación profesional para adultos, a educación socio-cultural para adultos e a educación para a terceira idade. Este grupo xuntouse 7 veces, discutiui sobre varios aspectos da práctica, a política e a teoría, e despois que ninguén deu visto unha luz para os problemas presentados, os representantes da práctica pedíronnos para iniciar un proxecto de investigación. Daquela, elaboramos unha proposición para un proxecto de dous anos, intitulado "*Educación '92: cara a unha oferta que cubra as necesidades e unha política mellor coordinada da educación permanente*". Este proxecto empezou o 1 de Maio de 1990.

2.- A METODOLOXÍA DEPHI E AS SÚAS VARIANTES.

O orixinal do proxecto non está na temática -xa investigada desde hai dúas décadas-, está na metodoloxía. A nosa sección de educación de adultos desenvolveu unha certa tradición de pescuda-acción ou pescuda participativa, despois dun primeiro proxecto en 1968. Os representantes da práctica suxeríronnos face-lo mesmo neste proxecto. Pero ¿cómo se ha realizar unha verdadeira pescuda participativa con representantes de tantos sectores e tantas institucións diferentes, habitualmente moi ocupados e relativamente illados?. Un colega noso da universidade de Gante, enfrontado co mesmo problema, escolleu o método Delphi nun estudio sobre a organización futura

do uso do tempo na sociedade dos anos '90. O seu exemplo pareceunos que viña ó caso da nosa procura dunha metodoloxía participativa, pero non tan intensa coma os métodos tradicionais de pescuda-acción.

¿Que é o que é exactamente o "método Delphi"? O nome refírese a un dos oráculos gregos, visitados por xente que quería coñece-lo futuro seu, e que recibiron ás veces respostas mou ambivalentes. Ó empeza-los anos '60 este nome déuselle a un método de pescuda en forma de cuestionarios repetidos, ás veces ampliados con entrevistas. Na versión orixinal, iso é un método de discusión por escrito repetida entre expertos ou testemuñas-chave, sobre a probabilidade de eventos futuros, para que podan ser destacados e entendidos futuros desenvolvementos. (HELMER, 1966, LINSTONE & TUROFF, 1975). Normalmente, organízanse tres roldas consecutivas de preguntas, análises e informes. As respostas da primeira rolda preséntanse na segunda, moitas veces coa solicitude de reaccionar ante as opinións doutros membros do panel. Hai tres características fundamentais no método Delphi: a "representatividade ante o problema", a interactividade e a repetición ou iteratividade.

O Delphi diríxese a un panel de "expertos" ou un "resource group" que non constitúe unha mostra representativa para unha poboación específica. O que interesa aquí non é a representatividade estatística ou cuantitativa, é a **representatividade ante o problema**. Ou sexa: que os investigadores tentar concretar unha representación de "todolas experiencias e/ou as opinións fundadas sobre o problema X". No noso caso, buscamos persoas que coñecen a política e/ou a práctica da educación permanente no noso país, e máis especificamente dos 5 sectores mencionados máis atrás.

A segunda característica é a **interacción**: hai unha interacción continua entre os investigadores e mailos membros do panel, e tamén dentro do panel. Esta interacción refírese ó intercambio de información e de discusión por escrito. Para que esta discusión se realice cunha participación válida e independente de tódolos membros, a pescuda desenvólvese anonimamente. Así, relacións de poder ou influencias ideolóxicas non poden xogar un papel decisivo.

A terceira característica é a **repetición** ou **iteratividade**: a través de 3 roldas ou máis, os participantes poden reaccionar ante opinións ou proposicións doutros e/ou precisa-las súas opinións. En xeral, o proceso termina ó acadar un grao suficiente de clarificación e de consenso.

O método Delphi orixinal foi do tipo "predicativo-distanciado": en xeral tratouse sobre problemas máis ou menos abstractos (p.e., o tempo de lecer no futuro, o desenvolvemento das cidades modernas, a mobilidade), e seleccionábanse grupos de expertos máis ou menos homoxéneos, sen comprometerse para a práctica política. Ó final da década dos anos '60, algúns investigadores, influídos sen dúbida polo movemento de contestación democrata, reaccionaron e desenvolveron un método máis "participativo".

Murray Turoff foi o primeiro que presentou o que denominou "the policy Delphi"; "Delphi, no desenvolvemento orixinal, tendía a se dirixir a problemas moi técnicos procurando un consenso entre grupos de expertos homoxéneos. O Delphi orientado ó desenvolvemento da política, pola contra, quere xerar unha variedade máxima de opinións sobre a solución de problemas maiores da política. Para o meu xuízo, nunha cuestión política non hai expertos, hai partidarios informados e árbitros. O Delphi orientado ó desenvolvemento dunha política baséase na premisa de que a persoa que adopta a decisión política non quere que un grupo xere esa decisión, senón que un grupo ben informado presente tódalas opcións e implique unha fundación para as considerar" (TUROFF, o.c., p. 84, traducción nosa).

Para a nosa pescuda, escollemos este tipo participativo de Delphi. Realizárono as seccións de "pedagogía social" de dúas universidades (Lovaina e Gante) co apoio do Ministerio de Educación de Flandres (Belxica). Na parte flamenga, organizamos tres "roldas", cunha media de 78 participantes do grupo seleccionado de 300 persoas. Máis concretamente, foi unha combinación de dous criterios: tipo de actor e sector educativo. Seleccionamos 4 tipos de actores: educadores traballando na práctica, funcionarios e persoas da política, investigadores/teóricos e comentadores (=persoas non relacionadas coa práctica ou coa política, pero informadas e que comentan a educación en xeral=). A un tempo, cada membro do panel tivo que ser relacionado cun sector entre os 5 mencionados antes. A participación nas 3 roldas era esta:

Cadro 1: Participación nas tres roldas

ROLDAS	TOTAL
ROLDA 1	88
ROLDA 2	77
ROLDA 3	70
ROLDAS 1 + 2 + 3	36
DÚAS ROLDAS	41
UNHA ROLDA NADA MÁIS	45

O CADRO 1 presenta unha participación que diminúe de 88 na primeira ata 70 na terceira. Iso ten moito que ver co esforzo moi serio que se pediu en cada rolda, de 5 horas máis ou menos por rolda. Ademais, só participaron 36 nas tres roldas. Unha comparación das súas respostas coas dos 41 e 45 que participaron 2 veces ou unha, non presentou diferencias significativas. Na literatura, hai moitos proxectos Delphi que acaban con ¡20 ou 30 participantes!. Máis importante foi a constatación de que obtivemos unha boa participación relativa de cada sector, cun nivel bo de experiencia e coñecemento da realidade educativa.

O cadro que segue presenta os contidos tratados en cada rolda. Pódese ver que a pescuda tivo dúas partes: unha primeira cun enfoque nas ofertas educativas e unha segunda tocando o política. En xeral, a pescuda cambiou o enfoque de problemas da oferta cara a problemas da política. Como se debe nun Delphi, a maioría das temáticas presentáronse dúas ou tres veces. É o caso de "Problemas na confrontación cos adultos e a contribución da educación de adultos", "metas educativas". "Habelencias necesarias para adultos", "medidas políticas" e "cooperación entre e dentro de sectores". Por outra banda, o certo é que a diferenza de opinións ou de puntos de vista foi menor do que esperabamos.

Cadro 2: Resume dos contidos tratado en cada rolda

	ROLDA 1	ROLDA 2	ROLDA 3
IDENTIFICACIÓN DOS PARTICIPANTES	X	X	X
<i>PARTE I: OFERTAS EDUCATIVAS</i>	<i>ROLDA 1</i>	<i>ROLDA 1</i>	<i>ROLDA 1</i>
PROBLEMAS DE ADULTOS E CONTRIBUCIÓN EDUCATIVA	X	X	X
HABELENCIAS NECESARIAS PARA ADULTOS	X	X	
METAS EDUCATIVAS	X	X	X
AVALIACIÓN DE OFERTAS ACTUAIS	X	X	
FACTORES QUE INFLÚEN NOS PROGRAMAS		X	
EDUCACIÓN XERAL E ESPECIFICA		X	

PARTE II: POLÍTICA COORDINADA	ROLDA 1	ROLDA 1	ROLDA 1
MEDIDAS POLÍTICAS RECENTES	X	X	X
COOPERACIÓN ENTRE E DENTRO DOS SECTORES	X	X	X
NOVAS TENDENCIAS	X	X	
ACTORES DA POLÍTICA		X	X
LABORES DA POLÍTICA		X	X
INSTRUMENTOS POLÍTICOS		X	
AS ESTRUCTURAS (MINISTRO, ADMÓN., ...)			X
A DIMENSIÓN EUROPEA (COOPERACIÓN, PERICIA, ETC.)			

Desde terminaron as 3 roldas, compuxemos un informe sintético das 3 roldas e convidamos a tódolos participantes e a novos actores a un "día forum", para discuti-los resultados e algunhas proposicións prácticas e políticas. 110 persoas participaron neste encontro dinámico. Por último, publicamos un informe final cos resultados das 3 roldas, as actas do coloquio, 3 capítulos de reflexión e un sumario global. (LEIRMAN, FACHÉ, e.a., o.c., 1992). Unha das proposicións xeralmente aceptadas era a de iniciar experimentos de "coordinación da práctica e da política no nivel local/ rexional". Entrementes, o ministro novo de educación aceptou a proposición do proxecto experimental, que empezou en tres rexións de Flandres o 1-2-1993.

En forma reducida -ou sexa, nunha rolda soa cun cuestionario con preguntas das 3 roldas, un informe e un coloquio- esta pescuda realizouse tamén na comunidade francesa de Bélxica, con participación de estudantes da FOPA, instituto de educación de adultos na universidade irmá francófona de Lovaina a Nova.

3.- RESULTADOS PRINCIPAIS.

Xa indicamos máis atrás que a primeira rolda empezou por preguntas xerais abertas como "¿Cales son, segundo vostede, os PROBLEMAS e os DESAFÍOS máis importantes para os adultos na nosa sociedade?", e "¿Como podería contribuí-la educación permanente para solucionar-lo problema?"; despois seguiu-se con preguntas sobre as METAS máis importantes da educación, as OFERTAS ACTUAIS e pasamos polos asuntos da POLÍTICA das diferentes autoridades. Usamos cuestionarios seguindo o mesmo proceso: presentar preguntas, analiza-las respostas (prioritariamente, unha análise do contido), escribir un informe e mandalo ó noso panel cun segundo cuestionario, etc.

3.1.- Problemas Existenciais e a contribución da Educación de Adultos.

Despois da primeira rolda, fixemos unha análise dos 271 problemas e desafíos sinalados polo panel, e iso posibilitou que identificásemos 21 áreas de problemas, desde "cambios demográficos" (i.a. migración, envellecemento da poboación) e "dificultades de mobilidade de persoas" (i.a. falta de transporte público, conxestión) a "polución do medio ambiente", "complexidade da sociedade", "dificultade para o acceso á información" e "incerteza e falta de significado para a vida". Na segunda rolda, presentamos este cadro de 21 problemas con dúas preguntas: "¿Ata que punto pensa vostede que os adultos experimentan estes problemas?" e "¿Ata que punto a educación pode axudar para solucionarlos?" (cunha escala ordinal de 7 puntos). Presentámo-los resultados xerais, que foron semellantes en tódolos grupos, na gráfica seguinte. Facemos constar que tampouco non houbo unha diferenza significativa entre as dúas comunidades flamenga e francófona.

Na gráfica seguinte vese que o noso panel percibe 5 problemas maiores para os adultos: a multitude c.q. a inaccesibilidade da INFORMACIÓN, tensións no ámbito das RELACIONES INTERPERSOAIS, a COMPLEXIDADE DA SOCIEDADE (o nº 1 na comunidade francófona), a POLUCIÓN DO MEDIO AMBIENTE e maila INSEGURIDADE PERSONAL c. q. falta de SIGNIFICADO na vida. Problemas serios son: a expansión continua da ESCALA DO NACIONAL Ó INTERNACIONAL, a ORGANIZACIÓN DO TRABAJO, a falta de COÑECEMENTOS PROFESIONAIS, o acceso difícil á TECNOLOXÍA, as ameazas á SAÚDE, a febleza da IDENTIDADE PERSONAL, a ESPECIALIZACIÓN e a INSEGURIDADE DO INGRESO (i.a. desemprego).

Unha análise dos factores descubriu tres factores básicos nesta escala de 21 problemas: *problemas persoais ou da vida individual, problemas da vida profesional e problemas relacionados co funcionamento da sociedade actual*. Aínda que non houbo diferencias estatisticamente significativas, o panel flamengo atribuíulles unha importancia meirande ós dous primeiros tipos de problemas, e o panel francés considerou os problemas da sociedade como relativamente máis importantes.

PARTE II: POLÍTICA COORDINADA	ROLDA 1	ROLDA 1	ROLDA 1
MEDIDAS POLÍTICAS RECENTES	X	X	X
COOPERACIÓN ENTRE E DENTRO DOS SECTORES	X	X	X
NOVAS TENDENCIAS	X	X	
ACTORES DA POLÍTICA		X	X
LABORES DA POLÍTICA		X	X
INSTRUMENTOS POLÍTICOS		X	
AS ESTRUCTURAS (MINISTRO, ADMÓN., ...)			X
A DIMENSIÓN EUROPEA (COOPERACIÓN, PERICIA, ETC.)			

Desde terminaron as 3 roldas, compuxemos un informe sintético das 3 roldas e convidamos a tódolos participantes e a novos actores a un "día forum", para discuti-los resultados e algunhas proposicións prácticas e políticas. 110 persoas participaron neste encontro dinámico. Por último, publicamos un informe final cos resultados das 3 roldas, as actas do coloquio, 3 capítulos de reflexión e un sumario global. (LEIRMAN, FACHÉ, e.a., o.c., 1992). Unha das proposicións xeralmente aceptadas era a de iniciar experimentos de "coordinación da práctica e da política no nivel local/ rexional". Entrementes, o ministro novo de educación aceptou a proposición do proxecto experimental, que empezou en tres rexións de Flandres o 1-2-1993.

En forma reducida -ou sexa, nunha rolda soa cun cuestionario con preguntas das 3 roldas, un informe e un coloquio- esta pescuda realizouse tamén na comunidade francesa de Bélxica, con participación de estudantes da FOPA, instituto de educación de adultos na universidade irmá francófona de Lovaina a Nova.

3.- RESULTADOS PRINCIPAIS.

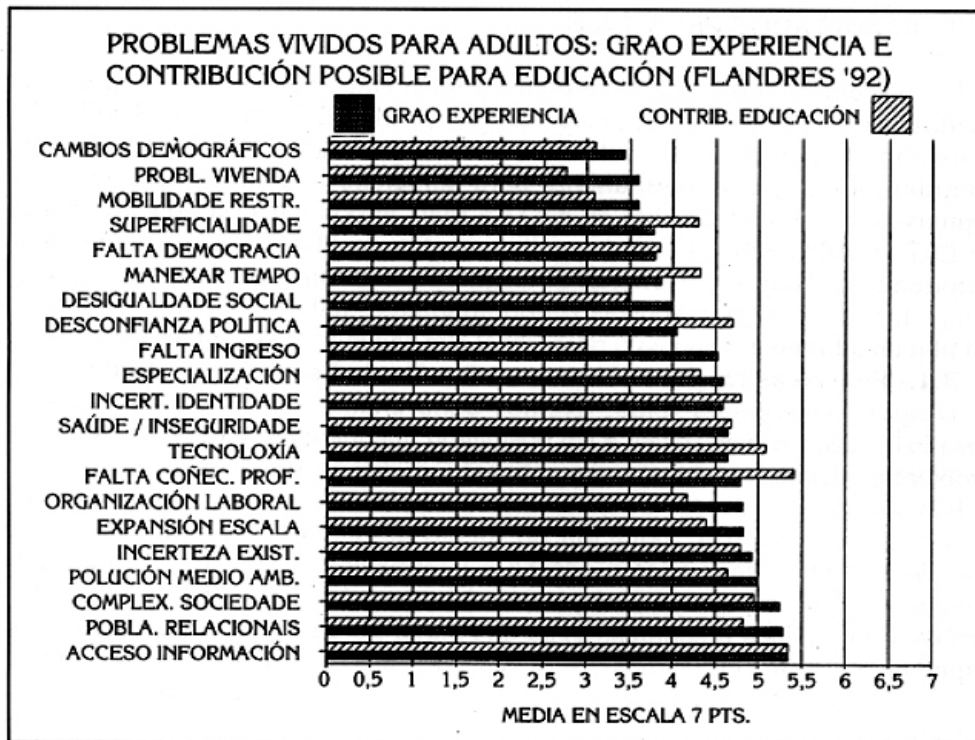
Xa indicamos máis atrás que a primeira rolda empezou por preguntas xerais abertas como "¿Cales son, segundo vostede, os PROBLEMAS e os DESAFÍOS máis importantes para os adultos na nosa sociedade?", e "¿Como podería contribuí-la educación permanente para solucionar-lo problema?"; despois seguiu-se con preguntas sobre as METAS máis importantes da educación, as OFERTAS ACTUAIS e pasamos polos asuntos da POLÍTICA das diferentes autoridades. Usamos cuestionarios seguindo o mesmo proceso: presentar preguntas, analiza-las respostas (prioritariamente, unha análise do contido), escribir un informe e mandalo ó noso panel cun segundo cuestionario, etc.

3.1.- Problemas Existenciais e a contribución da Educación de Adultos.

Despois da primeira rolda, fixemos unha análise dos 271 problemas e desafíos sinalados polo panel, e iso posibilitou que identificásemos 21 áreas de problemas, desde "cambios demográficos" (i.a. migración, envellecemento da poboación) e "dificultades de mobilidade de persoas" (i.a. falta de transporte público, conxestión) a "polución do medio ambiente", "complexidade da sociedade", "dificultade para o acceso á información" e "incerteza e falta de significado para a vida". Na segunda rolda, presentamos este cadro de 21 problemas con dúas preguntas: "¿Ata que punto pensa vostede que os adultos experimentan estes problemas?" e "¿Ata que punto a educación pode axudar para solucionarlos?" (cunha escala ordinal de 7 puntos). Presentámo-los resultados xerais, que foron semellantes en tódolos grupos, na gráfica seguinte. Facemos constar que tampouco non houbo unha diferenza significativa entre as dúas comunidades flamenga e francófona.

Na gráfica seguinte vese que o noso panel percibe 5 problemas maiores para os adultos: a multitude c.q. a inaccesibilidade da INFORMACIÓN, tensións no ámbito das RELACIÓNS INTERPERSOAIS, a COMPLEXIDADE DA SOCIEDADE (o nº 1 na comunidade francófona), a POLUCIÓN DO MEDIO AMBIENTE e maila INSEGURIDADE PERSONAL c. q. falta de SIGNIFICADO na vida. Problemas serios son: a expansión continua da ESCALA DO NACIONAL Ó INTERNACIONAL, a ORGANIZACIÓN DO TRABALLO, a falta de COÑECEMENTOS PROFESIONAIS, o acceso difícil á TECNOLOXÍA, as ameazas á SAÚDE, a febleza da IDENTIDADE PERSOAL, a ESPECIALIZACIÓN e a INSEGURIDADE DO INGRESO (i.a. desemprego).

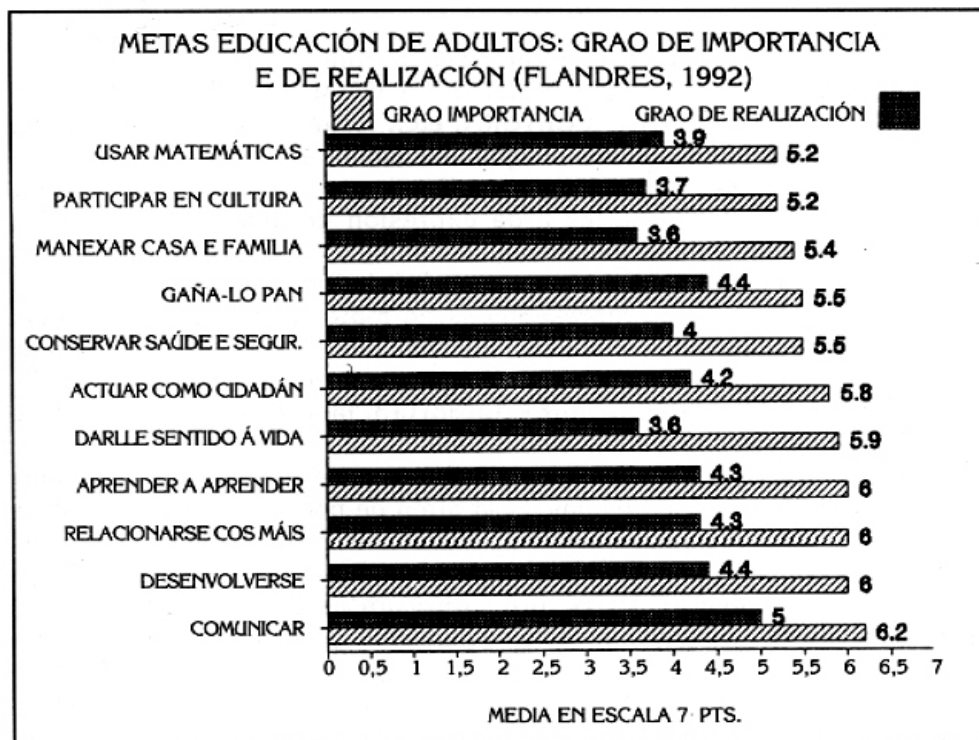
Unha análise dos factores descubriu tres factores básicos nesta escala de 21 problemas: *problemas persoais ou da vida individual, problemas da vida profesional e problemas relacionados co funcionamento da sociedade actual*. Aínda que non houbo diferencias estatisticamente significativas, o panel flamengo atribuíulles unha importancia meirande ós dous primeiros tipos de problemas, e o panel francés considerou os problemas da sociedade como relativamente máis importantes.



¡Pódese ver que as primeiras prazas están ocupadas por problemas de carácter mixto de tipo persoal e social, con máis incidencia do individual. Isto reflicte só parcialmente o "postmodernismo", que destitúe ó individuo de centro do mundo. A pregunta sobre a contribución da educación de adultos para solucionar os problemas deu en respostas relativamente optimistas, como se pode ver na parte menos raiada da gráfica. As maiores contribucións atribúense nas áreas de coñecementos profesionais, acceso á información e a tecnoloxía. Esta orde reflicte claramente a incidencia da corrente actual da "re-qualificación profesional!".

3.2.- As Metas Xerais da Educación e o Grao de Implementación.

Na primeira rolda recibimos en total 112 formulacións de metas educativas. A base dunha análise do contido e dunha pescuda moi sistemática realizada na provincia de Alberta, no Canadá (COLLET, 1987), reducimos este material a un conxunto de 11 metas xerais. Na rolda 2, pedimos tamén que se indicase a importancia e mailo grao de realización desta *metas educativas* (escala de 7 puntos). Os resultados xerais represéntanse na gráfica que segue:



A parte baixa da gráfica presenta 5 metas moi importantes: COMUNICAR, APRENDER PARA APRENDER, RELACIONARSE CON OUTRAS PERSOAS, DESENVOLVERSE UN e DARLLE SENTIDO Á VIDA. É importante sinalar que non houbo diferencias entre os diversos sub-grupos: os participantes do sector da formación profesional atribuíronlle a mesma importancia a estas metas cós participantes do sector socio-cultural ou os da educación básica.

Tamén é interesante compara-los resultados da comunidade flamenga coas da comunidade francesa. Distinto do que pasa na nosa escala de problemas, aquí observamos unha diferenza significativa entre as dúas comunidades de Bélxica (que non presentamos neste traballo). Para a comunidade francesa, a promoción da CIDADANÍA parece que é a meta máis importante, e a comunidade flamenga pona no sexto lugar. Os flamengos salientan a COMUNICACIÓN de meta máis importante.

Por outra banda, é moi importante ve-la gran diferenza que hai entre IMPORTANCIA e REALIZACIÓN: nas dúas comunidades case tódolas metas se realizan moito menos ben do que a importancia que teñen nos

podía facer supoñer. Na terceira rolda do Delphi flamengo preguntamos como se podía explicar esta diferenza, e como podíamos minora-lo baleiro en áreas coma DARLLE SENTIDO Á VIDA, MANEXA-LA CASA E A FAMILIA, PARTICIPAR NA CULTURA, etc.. As respostas foron en parte tradicionais (melloramento dos programas, mellor aplicación das técnicas de mercado, baixa-lo limiar), pero unha cuarta parte das suxerencias referíronse ó mundo das artes e da expresión dramática, criticando o verbalismo excesivo na educación.

Por último, nótase que no cadro canadense de metas xerais e específicas non aparecen dúas áreas representadas no material do panel flamengo: PARTICIPAR NA CULTURA e DARLLE SENTIDO Á VIDA. Se cadra é que aquí a "identidade europea" maniféstase en fronte da americana. Por outra banda, os americanos atribúenlle unha importancia meirande ó obxectivo "CALCULAR/INFORMATIZAR".

Datos coma os que se presentan aquí serven só de base e apoio para unha discusión e unha reflexión comúns. Ei-la razón de por que organizamos dous coloquios con representantes dos paneis das dúas comunidades. Alí quedou claro, p.e., que "DARLLE SENTIDO Á VIDA" e "PARTICIPAR NA CULTURA" se xulgaron como obxetivos moi importantes para todos, pero os representantes da formación profesional indicaron que "traballar nestas áreas é labor da educación socio-cultural ou para a terceira idade". Aínda foi máis importante a discusión sobre a diferenza grande que hai entre IMPORTANCIA e REALIZACIÓN de metas e de obxetivos. Déronnos catro clases de explicacións: falta de ofertas adecuadas, falta de pericia, falta de interese e o clima xeral de indiferencia e consumismo.

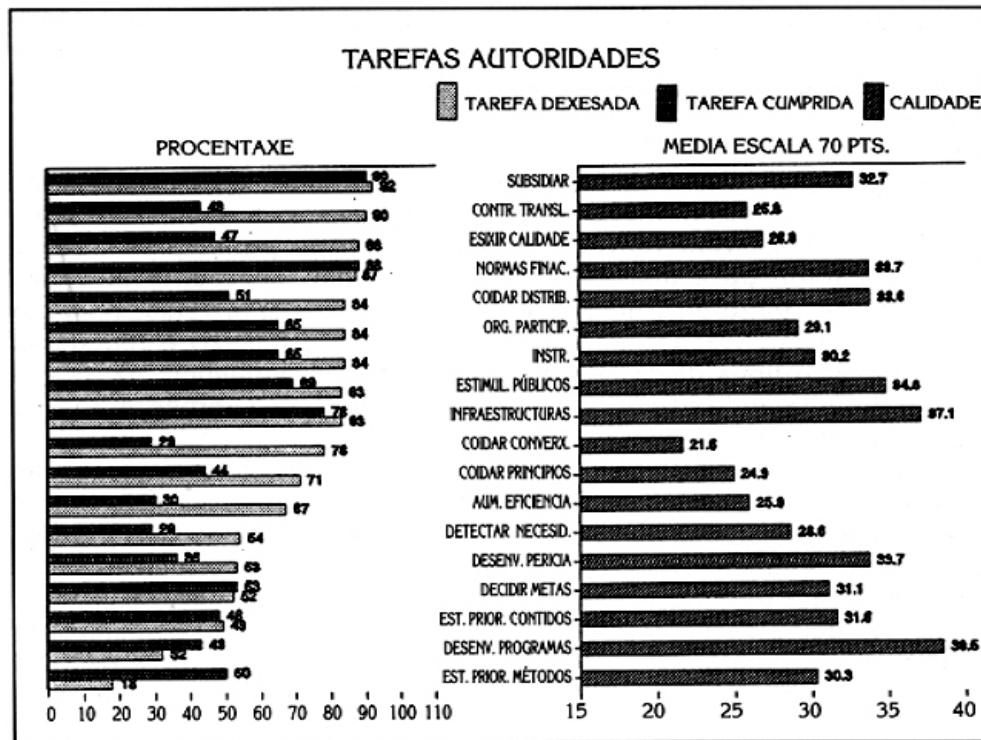
3.3.- Políticas Educativas.

A segunda parte da nosa pescuda foi sobre problemas da política no dominio da educación permanente. Aquí presentabámoslle ó noso panel estes temas: *tarefas para as autoridades estatais e de grandes organizacións, medidas recentes lexislativas (leis e decretos), colaboración entre e dentro dos sectores, a estrutura política e administrativa, a dimensión europea.*

Neste traballo presentamos só os resultados sobre *tarefas políticas* e a *dimensión europea*, Referente a TAREFAS, presentamos un conxunto de 19 posibles, tarefas que eles mesmos mencionaran na primeira rolda. Formulamos tres preguntas:

- (1) ¿A vostede parécelle que iso é labor para as autoridades ou non?.
- (2) ¿Esta tarefa cómprese na práctica ou non?.
- (3) ¿Que calidade ten esa execución?.

A nosa gráfica seguinte presenta os resultados sinteticamente. Do lado esquerdo vémo-la porcentaxe de respondentes que din que (1) si, é labor, (2) si, esta tarefa cómprese. Do dereito, aparecen as medias para a avaliación da calidade de execución.



As distintas tarefas están postas segundo a súa orde de preferencia. Na parte de arriba, vense 10 tarefas moi desexadas, desde SUBSIDIAR, CONTRARRESTA-LO TRANSLAPO NA PRÁCTICA, ESEXIR UNHA CALIDADE DE TRABALLO BOA, ESTABLECER NORMAS FINANCIERAS e ORGANIZA-LA PARTICIPACIÓN DO CAMPO NA TOMA DE DECISIÓNS ata COORDINA-LAS OFERTAS. Tres tarefas tiveron un marco de menos dun 50%: ESTABLECER PRIORIDADES REFERENTE ÓS METODOS, DESENVOLVER PROGRAMAS e DETERMINA-LOS CONTIDOS. Está Claro que o panel reacciona na liña do principio da "subsidiariedade": as autoridades non poden intervir no dominio de contidos nin no de programas, porque iso é privilexio das persoas e as organizacións privadas.

O grao de execución en xeral segue a orde de preferencias, pero con algunhas excepcións notables: tarefas como COIDA-LA CALIDADE DAS OFERTAS, GARANTIR UNHA DISTRIBUCIÓN EQUITATIVA e CONTRARRESTA-LO TRANSLAPO NO CAMPO cómprense claramente moito menos do que o panel quería ver. Por outra banda, algunhas tarefas parece que

se còmpren máis do que quería o panel: DESENVOLVER PROGRAMAS e DETERMINA-LOS MÉTODOS. Esta resposta procede especialmente de funcionarios ou de representantes de sectores, como a formación profesional para mozos adultos, nos que as autoridades (co) determinan os contidos e os métodos.

Unha das grandes sorpresas da nosa pescuda foi a avaliación da *calidade de execución*. Moi poucas tarefas exceden a media da escala (35/70 puntos). Sabendo que case un 40% do panel pertencen á administración ou a institucións políticas, iso representa un xuízo revelador de (parte do seu) propio traballo. Na terceira rolda, pedimos que se indicasen razóns para este baleiro entre desexo e realidade. Déronse catro tipos de razóns: a "pilarización" ou influencia de grupos ideolóxicos, a incompetencia das burocracias, a segmentación de competencias e a falta de visión.

Ó final, presentabámo-la dimensión europea, particularmente o asunto de cooperación entre organizacións da educación permanente. Moitos membro do panel sinalaron iniciativas, sobre todo no eido da fomación profesional, tanto no nivel da política coma no nivel da práctica. Funcións sinaladas eran: o intercambio de coñecementos e maila colaboración en áreas concretas de programación. Os membros do panel declaráronse conformes con que unha "identidade no eido da educación de adultos" a nivel europeo é moi desexada.

4.- UN PROXECTO EUROPEO

Desde hai varios anos, e, no noso caso, desde o empezo dun proxecto Erasmus con 5 universidades e 1987, hai colegas no eido da educación de adultos que veñen falando dun estudio comparativo empírico da educación de adultos en Europa, cun enfoque dobre na práctica e na política. O dato simbólico do 1.1.93 serviu de estímulo para dar un primeiro paso cara á realización dun estudio comparativo dos 12 países da CEE e dalgúns máis. A presentación do libro editado por P. Jarvis sobre *Perspectivas da educación de adultos e da formación profesional en Europa* (JARVIS, 1992) nun seminario en Aquinas en Setembro de 1992 deunos unha oportunidade para introducir unha proposición concreta, baseada no proxecto Delphi que se realizou en Bélxica. A reacción de moitos colegas era positiva, e ese foi o caso tamén de representantes da "Task Force Human Ressources, Education and Youth" da CEE-Bruxelas. O paso seguinte foi introducir unha pröposición concreta en Bruxelas en Outubro de 1992, e a Task Force integrou este proxecto no seu plano para 1993, sobre o que a comisión vai adoptar unha decisión antes do 1 de Maio. A un tempo, preparamos un plano de investigación e unha versión inglesa dun cuestionario común.

A empezos de Xaneiro, acadámo-lo acordo con colegas dos 12 países da CEE a mais de Chequia e Eslovenia. Coa maioría deles organizamos un seminario de dous días en Lovaina, e nel conseguimos un consenso sobre o plano xeral, a organización e a estrutura e mailo contido do instrumento. Iso implica, p.e., que unímo-los sectores "socio-cultural" e "terceira idade" e incluímo-lo sector da formación dentro da industria. O plano da investigación contén tres fases:

(1) PREPARACIÓN DA INVESTIGACION NOS 14 PAÍSES:

Traducción do cuestionario, composición dun comité director nacional, selección dun grupo de 100 expertos dos 5 sectores en cada país, logro de recursos a nivel nacional, test do cuestionario. (Verán '93 - Outono '93)

(2) EXECUCIÓN DAS INVESTIGACIÓNS NACIONAIS:

Remesa por correo dos cuestionarios, a codificación e as análises dos datos nacionais, composición de informes nacionais. ('94)

(3) DISCUSIÓN EN COLOQUIOS NACIONAIS E A NIVEL EUROPEO:

Organización de coloquios nacionais cos participantes (i.a. sobre política), composición dun informe europeo, organización dun simposio europeo con 25 participantes por país e membros da Task Force e do Parlamento europeo, informe final. ('95)

Arestora (Abril '93), a maioría dos colegas están a elabora-lo seu cuestionario. Na Gran Bretaña, dous colegas introduciron unha aplicación de pescuda co Consello de Investigación Económico e Social, cunha ampliación no sentido da ciencia comparativa de educación de adultos.

¿Sería iso unha primavera prometedorá?. Aínda é moi cedo para contestar esa pregunta. Pero agora polo menos xa realizamos un proxecto común que, de rematalo con éxito, ha se-lo primeiro proxecto no que se xuntan actores da política, co campo e da teoría da educación das persoas adultas en Europa. Insistimos en que "educación de adultos" aquí interprétase nun sentido moi amplo, que vai en contra das tendencias reductivas que aparecen en moitos países: ou ben "educación de adultos" se entende como "formación profesional", ou ben como "ensino continuado" ou como "educación dirixida á persoa e á sociedade". Neste proxecto, habemos tentar realizar un diálogo aberto entre todos ou, polo menos, entre a maioría dos sectores.

BIBLIOGRAFÍA USADA PARA EDUCACIÓN '92: EDUCACIÓN DE ADULTOS

BROENS, M., JANSEN, T., & VAN DER VEEN, R. (1990). Herprofilering van het vormingswerk Deel 1: verslag onderzoek Deel 2: verslag conferentie. Nijmegen: ISPA.

BRONNEMAM-HELMERS, H.M. (1992). Volwasseneneducatie tussen markt en overheid. Op zoek naar de Kerntaken van de overheid ten aanzien van onderwijs, vorming en scholing van volwassenen Rijswijk:SCP

COLLET, D.J. et al. (1987), Catalogue of Adult Basic Skills. Calgary: University of Alberta. Department of Industrial and Vocational Education.

DANISH RESEARCH AND DEVELOPMENT CENTRE FOR ADULT EDUCATION (1990). Qualifications for the year 2001. Copenhagen: Danish research and Development Centre for Adult.

DEWALELE, A., DOUTERLUNGHE, M., & COSSEY, H. (1985). Tussen school en werkbank Deeltijds leren bij 15-18 jarigen. Leuven: HIVA

EDUCATIE '92 (1991). Naar een behoeftendekkend aanbod en beter gecoördineerd beleid inzake Permanente Vorming in Vlaanderen. Tussentijds rapport 1&2, Leuven-Gent: Katholieke Universiteit - Rijksuniversiteit.

FACHÉ, W. & TEN BRUMMELER, L (1985). Actuele problemen bij de vorming van welzijnsbeleid. Leuven: Acco.

HEEG, F.J. (1990). *Integrierte Qualifications- und Organisationsentwicklungsaufgaben und personenorientierte Aus- und Weiterbildung.* In: F.J. Heeg et al., *Innxbetriebliche Weiterbildung.* (pp. 137-176). Darmstadt: Hoppenstedts.

HERWIJER, L.J. (1990) *Educatie op leeftijd.* Rijswijk/Alphen a/d Rijn: SCP/Samsom.

HINNEKINT, H. (1984). *Toegankelijkheid van de Volwasseneneducatie*. In: *Gids Sociaal Cultureel Werk*, A.IV. 1.e (pp. 1-12).

JARVIS, P. (ed.) (1992) *Perspectives on adult education and training in Europe*. London, NIACE.

KADE, J. (1992). *Die Bildung der Gesellschaft - Aussichten beim Übergang in die Bildungsgesellschaft*, *Sozialwissenschaftliche LiteraturRundschau*, Heft 24, 67-79.

KONIG BOUDEWIJN STICHTING (1987). *Aansluiting Onderwijs - Arbeidsmarkt*. Brussel: Koning Boudewijn Stichting.

KRAAYVANGER, G., & VAN ONNA, B. (Eds) (1985). *Arbeid en leren. Bijdragen tot volwasseneneducatie*. Baar: Nelissen.

JKRAAYVANGER, G. & VAN ONNA B. (1988). *Algemene en beroepsvorming in de "risicomaatschappij"*, *Comenius* 31,8 (3), 274-283.

LEIRMAN, W. & KULICH, J. (Eds.) (1986). *Adult education and the challenges of the 1990's Peace, development employment, environment, technology*. London: Croon Helm.

LEIRMAN, W. (1991). *Permanente vorming: van concept tot beleids-enpraktijkmodel*. *Vorming*, 6 (4), 199-210.

LENGRAND, P. (1989). *Lifelong education: growth of concept*. In: C.J. Titmus, *Longlife education for adults. An international handbook*. (pp. 5-9). Oxford: Pergamon Press.

OFFE, C. (1984). *Contradictions of the welfare state*. Ed. by John Keane London: Hutchinsonson.

OFFE, C. (1985). *Disorganised capitalism. Contemporary transformations of work and politics*. Cambridge.

STICHTING LODEWIJK DE RAET (1991). *Naar een samenhangend beleid voor de volwasseneneducatie? Verslagbrochure studiedag Wemmel 19 april 1991*. Brussel: Stichting Lodewijk de Raet.

TODD, A.K., & MARTIN, P. (1986). *The Alberta Adult Basic Education Project*. In: W. Leirman (Ed.), *Adult Education and the Challenges of the 1990's (Project-presentations)*. (pp. 230-243). K.U. Leuven: Afdeling Sociale Pedagogiek.

VAN DAMME, D. (1990) *Armenzorg en de staat. Een comparatief-historisch onderzoek naar de origines van de moderne verzorgingsstaat in West-Europa*. Gent.

VAN ENCHEVORT, G. & HAJER, R. (1984) *Volwasseneneducatie*. in: B. Van Gent e.a. (red.), *Welzijnswerk en wetenschap*. (pp. 28-51) Alphen a/d Rijn: Samsom.

VAN GENT, B., & NOTTEN, A.L.T. (Eds.) (1988). *Inleiding tot de volwasseneneducatie*. Amsterdam: Boom Meppel.

WIELEMANS, W. (1988). *De arbeidsmarkt als dirigent van het Belgisch Hoger Onderwijs*. *Tijdschrift voor Psycho-Medisch-Sociaal Werk ten dienste van opvoeding onderwijs en beroepsoriëntering*, 33 (3), 98-119. / 277-288.

BIBLIOGRAFÍA : MÉTODO DELPHI

CHAFFIN, W.W. EN TALLEY W.K. (1980). *Individual stability in Delphi studies*. In: *Technological Forecasting and Social Change*, 16, (pp. 67-73).

DALKEY N. EN HELMER O. (1963). *An experimental application of the Delphi method to the use of experts*. In: *Management Science*, 3.

FACHÉ W. EN VAN HOUTEN H. (1984). *Naar een beleid op het gebied van tijdsordening en recreatie*. In: ten Brummeler L. en Faché W., *Welzijnsbeleid van de overheid in Nederland en Vlaanderen*. 's-Graveshage: Vuga.

FACHÉ W. EN VAN HOUTEN H. (1984). *Het ontwerpen van een beleidsconceptie op het gebied van tijdsordening en tijdsbesteding*. Gent/Amsterdam: Belgisch-Nederlandse interuniversitaire werkgemeenschap vrijetijdsagogie.

GALTUNG J. (1977). *Methodology and Ideology*. Copenhagen: Christian Ejlers.

HUTJES J.M. (1985). *Beleidsonderzoek in de jaren tachtig, een popping tot een balans*. In: Berends e.a. (red.), *Sociologisch Jaarboek*, Deventer.

LINNEWEH K. (1978). *Kreatives Denken*. Karlsruhe.

LINSTONE H.A., TUROFF M. (eds.) (1975). *The Delphi method, techniques and applications*. Massachusetts: Addison-Wesley

MORGAN D.R., PELISSERO J. (1979). *England, Urban planning: using A Delphi as a decision-making aid*. In: *Public Administration Review*. 4 (39), (pp. 380-384).

NEHMS K.R. EN PORTER A.L. (1985). *EFTE: an Interactive Delphi Method*. In: *Technical Forecasting and Social Change*.

RAUCH W. (1975). *The decision Delphi*. In: *Technological Forecasting and Social Change* 15

SCHNEIDER J.B. (1972). *The policy Delphi: a regional planning application*. In: *Technological Forecasting and Social Change*, 3

TUROFF M. (1975). *The Policy Delphi*. In: Linstone H.A. en Turoff M., *The Delphi Method*. Massachusetts: Reading, Addison-Wesley.

VAN HOUTEN H. EN VAN DER ZEE H. (1980). *Delphi - van orakel tot wetenschap*. In: de Hoog R., Stroomberg H., van der Zee H. (red.), *Veranderen door onderzoek*. (pp. 193-213) Amsterdam: Boom-Meppel.

VAN HOUTEN H. (1985). *Beleidsgericht Delphi-onderzoek: voorspelling of anticipatie?* In: *Tijdschrift voor agologie*, 2.

INFORMES DELPHI EDUCATION '92

VAN DAMME D., VERHESSCHEN P., GEHRE G., DEKEYSER H., EDUCATIE '92: onderzoek naar een behoeftendekkend aanbod en een beter gecoördineerd beleid inzake permanente vorming in Vlaanderen. (Tussentijds rapport eerste ronde). Leuven - Gent, Katholieke Universiteit - Rijksuniversiteit, 1991, 46 pp. + bijlagen.

VAN DAMME D., VERHESSCHEN P., GEHRE G., DEKEYSER H., JACOBS I., EDUCATIE '92: onderzoek naar een behoeftendekkend aanbod en een beter gecoördineerd beleid inzake permanente vorming in Vlaanderen. (Tussentijds rapport tweede ronde). Leuven - Gent, Katholieke Universiteit - Rijksuniversiteit, 1991, 32 pp. + bijlagen.

GEHRE G., JACOBS I., VERHAERT C., VAN DAMME D., e.a. EDUCATIE '92: onderzoek naar een behoeftendekkend aanbod en een beter gecoördineerd beleid inzake permanente vorming in Vlaanderen. (Syntheserapport). Leuven - Gent, Katholieke Universiteit - Rijksuniversiteit, 1992, 63 pp. + bijlagen.

LEIRMAN, W., FACHÉ, W., GEHRE G., JACOBS I., VERHAERT C., VAN DAMME D., e.a. EDUCATIE '92: onderzoek naar een behoeftendekkend aanbod en een beter gecoördineerd beleid inzake permanente vorming in Vlaanderen. (Eindrapport). Leuven - Gent, Katholieke Universiteit - Rijksuniversiteit, 1992. (final report)

LEIRMAN W., ETUDIANTS 3ème LICENCE FOPA, EDUCATION PERMANENTE '92. Vers une offre couvrant les nécessités et une politique d'éducation permanente mieux coordonnée en Communauté Française. Louvain-La-Neuve, Fopa, 86 + 10 pp.

LEIRMAN, W., FACHÉ, W. e.a. (1993) ADULT EDUCATION '92: SUMMARY OF A DELPHI STUDY IN FLANDERS (BELGIUM), Leuven, Sociale Pedagogiek (in press)