

De l'acollida a la ciutadania: la formació de la població adulta immigrada

Xavier Aranda
Miquel Casanovas
Alfons Formariz (coordinador)
Pep Vidal

De l'acollida a la ciutadania: la formació de la població adulta immigrada

Xavier Aranda, Miquel Casanovas, Alfons Formariz (coordinador) i Pep Vidal

De l'acollida a la ciutadania: la formació de la població adulta immigrada

Xavier Aranda
Miquel Casanovas
Alfons Formariz (coordinador)
Pep Vidal

Xavier Aranda

Mestre al Centre Penitenciari d'Homages de Barcelona i professor associat a la Universitat de Barcelona (UB).

Miquel Casanovas

Mestre d'educació de persones adultes i col·laborador del programa "FEM BARRI, per a la convivència i la cooperació", al barri de l'Erm de Manlleu.

Alfons Formariz

Mestre d'educació de persones adultes, col·laborador d'EICA al Casc Antic de Barcelona, i exprofessor de Formació permanent i educació de persones adultes de la UB.

Josep Vidal

Pedagog, mestre d'educació de persones adultes, tècnic de formació permanent i col·laborador de l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona.

Informes Breus és una col·lecció de la Fundació Jaume Bofill que es distribueix gratuïtament. S'hi publiquen els resums i les principals conclusions d'investigacions que han estat promogudes per la Fundació, així com documents inèdits en llengua catalana, i que com succeeix amb els resums de les investigacions, es consideren rellevants pel seu interès social i polític.

Tots els textos que publica la Fundació Jaume Bofill es poden descarregar del web www.fbofill.cat.

Primera edició: gener 2010

© dels textos: Xavier Aranda, Miquel Casanovas, Alfons Formariz i Pep Vidal

© de l'annex 8.1: Eduard Miralles

© de l'annex 8.2: Joan Amorós

© d'aquesta edició:
Fundació Jaume Bofill, 2010
Provença, 324
08037 Barcelona
fbofill@fbofill.cat
<http://www.fbofill.cat>

Edició a cura d'Editorial Mediterrània

Disseny: Amador Garrell

Maquetació: Jordi Vives

ISBN: 978-84-692-8104-8

Índex

Resum	9
1. EVOLUCIÓ DEL DOCUMENT, TÍTOL I CONCEPTES AFINS	11
De l'acollida a la ciutadania: la formació de la població adulta immigrada	16
2. ALGUNES CARACTERÍSTIQUES DE LA IMMIGRACIÓ ADULTA	25
Manca de seguretat legal i sentiment d'eventualitat	30
Igualtat de drets i deures com a ciutadans	33
Xarxes paral·leles i comunitat	35
Els aspectes laborals	37
Estereotips i dificultats en els codis interpretatius	38
Aspectes psicosocials i reaccions de la població autòctona	41
3. EL MARC GLOBAL DE LA FORMACIÓ I L'EDUCACIÓ AL LLARG DE LA VIDA	45
Característiques pròpies de la formació de persones adultes	49
Coordinació en xarxa de la formació en l'edat adulta: els ens locals	56
Algunes propostes genèriques per a la formació de la població adulta, amb atenció especial a la població immigrada	58
4. LA FORMACIÓ BÀSICA DE PERSONES ADULTES	65
Una "farsa monea": itinerància administrativa, model retroinfantil	67
Cafè per a tothom, conseqüències negatives	73
Esbós d'una proposta innovadora de formació bàsica de persones adultes	78
La formació bàsica de persones immigrades	81
5. LA FORMACIÓ PER AL MÓN LABORAL: LA FORMACIÓ CONTÍNUA I LA FORMACIÓ OCUPACIONAL	87
Objectius de la formació i ciutadania	91
Dificultats per participar en accions de formació contínua	92
Valorar els processos d'avenç personal en la formació ocupacional	94
Els col·lectius amb dificultats d'inserció	97
La formació per al món laboral, eina d'acollida. Propostes en relació amb la població immigrada	98
6. L'APRENENTATGE DEL CATALÀ PER A LA POBLACIÓ ADULTA: EL CONSORCI PER A LA NORMALITZACIÓ LINGÜÍSTICA	101
Introducció	103

L'estructura de l'ensenyament del català a persones adultes	105
Els plans d'acolliment lingüístic per a persones immigrades	107
Nivell acadèmic i coneixement del català	109
Persones novingudes i nivell inicial	110
Enfocament didactista i acadèmic	113
On acaba l'acolliment lingüístic?	115
Els preus	117
L'oferta territorial que no ho és	118
Conclusions	121
Propostes	123
7. L'EDUCACIÓ I LA CONVIVÈNCIA EN L'ÀMBIT PENITENCIARI	125
Posem en relació els termes que ens preocupen	127
Aproximació al tractament penitenciari i als programes de rehabilitació	132
L'acció educativa penitenciària i la seva complexitat	133
La diferència i la cooperació com a situacions d'aprenentatge a l'aula	135
Propostes de millora per possibilitar i facilitar els aspectes educatius dels centres penitenciaris	139
8. LA IMMIGRACIÓ EN ELS CENTRES CULTURALS POLIVALENTS:	
UNA APROXIMACIÓ	141
Inferència de la realitat	145
Annex 8.1. Immigració i cultura. Algunes reflexions (Eduard Miralles)	151
Annex 8.2. La biblioteca pública i la interculturalitat (Joan Amorós)	155
9. QÜESTIONS MÉS FREQUENTS PLANTEJADES SOBRE LA FORMACIÓ DE PERSONES ADULTES. SUGGERIMENTS I PROPOSTES	163
Qüestions genèriques que es plantegen amb freqüència	167
Els espais de formació, espais d'acollida	190
Propostes sobre la participació	191
10. ALGUNES PÀGINES WEB D'INTERÈS	193
Sobre l'aprenentatge de la llengua i la interculturalitat	196
Sobre la formació ocupacional i contínua	198
Sobre l'àmbit dels centres penitenciaris	199
BIBLIOGRAFIA	201

RESUM

La manca de formació de la població adulta acompanya, entre altres, l'atur, l'exclusió social, el fracàs escolar i l'abandonament dels estudis entre les generacions més joves. Habitualment dificulta un nivell global d'excel·lència en la investigació d'un país, ja que acostuma a ser necessària una massa crítica de població prou formada per impulsar-la. Una bona organització de la formació en l'edat adulta podria pal·liar aquests efectes i aportar una experiència de participació, preocupació per l'entorn i postura activa davant la vida: un clima de cooperació, convivència i exercici de ciutadania.

Aquest treball fa una anàlisi dels diversos programes formatius en què el subjecte és una persona adulta –formació ocupacional, català per a adults i formació en centres penitenciaris i espais culturals polivalents– i s'interroga sobre l'aportació d'aquests programes a la construcció de la ciutadania entre la població adulta immigrada. Perfilava algunes orientacions generals perquè des de la formació permanent se superin els nivells d'acollida i es basteixi una ciutadania compartida. Tanmateix, el que s'afirma de la població immigrada és també vàlid per a tota la població adulta amb lògiques variables.

1 Evolució del document, títol i conceptes afins

El text que presentem forma part d'una reflexió col·lectiva sobre educació/formació de la població adulta i immigració, iniciada l'any 2001. Els canvis importants que s'han anat produint des d'aquesta data, com ara l'increment quantitatiu i percentual de la població immigrada, els nous repartiments dels Fons Socials Europeus atesa l'adhesió de nous socis a la Unió Europea i que, a efectes d'aquest document, repercuteixen fonamentalment en la formació ocupacional, el canvi de departament de la formació bàsica a Catalunya i el canvi de cicle econòmic i la crisi financera que endurirà sens dubte les polítiques migratòries, tot plegat feia adient una nova reflexió sobre la formació de persones adultes immigrades en tots els àmbits. Aquesta reflexió s'ha anat desenvolupant repensant coses dites i mirant aspectes nous. Això ha estat facilitat per la incorporació al grup de persones provinents de diferents camps i disciplines. Concretament, en la redacció del material que presentem, s'hi han incorporat professionals relacionats directament amb la formació per al treball i amb l'educació en centres penitenciaris.

Les primeres reflexions es van aplegar en els números 16 i 28 de la col·lecció Finestra Oberta de la Fundació Jaume Bofill (Formariz i Casanovas, 2000; Formariz, Casanovas i Balaguer, 2003). En cada número vam canviar el títol d'acord amb el que consideràvem element nuclear de les nostres reflexions. En aquesta nova edició tornem a canviar el títol. Mantenim alguns aspectes dels números anteriors, n'aportem molts de nous i proposem, també, una altra manera d'apropar-nos al camp de la nostra reflexió: educació/immigració adulta.

En el primer títol que vam emprar, *Educació de persones adultes i immigració extracomunitària*, proposàvem els elements a l'entorn dels quals girava el nostre discurs i les nostres propostes –educació / persones adultes / immigració– i orientàvem de forma gairebé exclusiva el lector vers les peculiaritats del treball educatiu amb població adulta immigrada. Que el treball amb la immigració extracomunitària té unes característiques específiques, no ho posa en dubte ningú.¹ Però com ressaltàvem a través de tot el treball anterior, i com continuem recollint en aquest, la diversitat dels col·lectius adults i, per tant, el treball pedagògic que té en compte la diversitat en la formació de persones adultes neix molt abans de l'arribada de les pasteres, els *cayucos* o els «turistes» amb vocació de quedar-se al país per treballar-hi. Les diferències d'edat, de nivell d'instrucció, de gènere, culturals o d'expectatives han estat sempre presents de forma permanent en l'educació de les persones adultes (o haurien d'haver-hi estat!). La necessitat d'adaptació als diferents col·lectius o, més ben dit, a cada persona i les seves peculiaritats, ha estat sempre clara i vàlida, tot i no haver estat sempre ben resolta.

En el títol del número 28, *Educació de persones adultes per a la convivència i la cooperació en una societat multicultural*, recollíem el context en què es desenvolupa l'activitat educativa i dos dels objectius prioritaris per orientar-la. Per això parlàvem d'*una societat multicultural* en la qual cal educar per a *la convivència i la cooperació*.

Per a la convivència i la cooperació. L'educació de persones adultes a l'empresa, en centres específics, en una acadèmia o en una entitat ha de ser una educació de qualitat. Això hauria de ser una exigència. Que sigui “per a la convivència i la cooperació” és una opció, que considerem imprescindible en la societat actual, però que no es desprèn de forma necessària del concepte “educació de perso-
.....

1. Val la pena insistir des del començament que quan parlem d'una educació específica per a persones immigrades, cal pensar *al mateix temps*, en una educació específica per a les persones que no són immigrades. Ambdues han de conèixer codis culturals i socials diferents. Les primeres per poder-se comunicar i saber com funciona la societat on han arribat, les segones per conèixer els nous i poder-s'hi relacionar. Unes i altres perquè necessiten nous “instruments” per reelaborar llurs cultures, de manera que siguin capaces de generar en comú un nou marc cultural amb coincidències i discrepàncies.

nes adultes”. És una opció, l’opció que assumim en aquest treball. A vegades, algunes de les pràctiques formatives que es duen a terme amb població adulta es plantegen com “formacions de distracció” –no de qualitat–, per passar l’estona, tot i no ser l’objectiu explícit i acceptat prèviament pels participants. Moltes altres tenen com a únic objectiu l’aprenentatge individual per a la competitivitat, l’increment de la quantitat de formació com a eina de confrontació professional o humana *versus* la convivència i la cooperació. No és tampoc la nostra opció. Optem, doncs, per una formació de qualitat, competent, per a la convivència i la cooperació.

En una societat multicultural. Que estiguem en una societat multicultural, en canvi, no és cap opció. És una realitat en creixement, agradi o no. És una realitat que, com a tal, és plena d’interrogants, reptes, possibilitats i oportunitats. Que pot derivar en positiu o en negatiu, en menys positiu o en més negatiu en funció de les mesures polítiques, socials, educatives i econòmiques que es prenguin. La suma de l’opció per la convivència i la cooperació i la realitat multicultural hauria de donar com a resultat un procés de diàleg entre persones i organitzacions modelades per cultures diferents, en què el procés dialogant fos l’important, en què les normes del diàleg, acordades prèviament, fossin un instrument bàsic del procés, sense poder definir *a priori* el desenllaç final, que no serà tampoc ni estàtic ni definitiu, i sense que ens el puguem imaginar amb gaires garanties d’encert.

En cap cas no ens estem referint a l’assimilació de la població immigrada al model cultural de la societat receptora. Al contrari. Ens estem posicionant a favor d’un protocol² en què la voluntat de diferents persones i col·lectius de cultura diversa potenciïn un procés que condueixi a un projecte de societat comuna amb les aportacions que corresponen a la singularitat de cada una d’elles. Aquest procés només és possible si s’assumeixen positivament els conflictes i s’accepta el pacte com a expressió d’allò que compartim, que no és tot. Parlem d’escriure la

.....
2. Aquest protocol, alguns autors i entitats com Andalusia Acoge l’anomenen *integració*: “*La integración es una estrategia de contacto entre dos o más culturas, en la que se le da tanta importancia al contacto entre ambas, como a la conservación de cada una de ellas.*” (<http://www.acoge.org>)

història plegats. Tot i reconeixent que els codis socials i culturals de la societat d'arribada tenen, moltes vegades, el valor de respostes adequades al medi, no tenen per què ser respostes definitives, úniques, ni les millors. En conseqüència, el procés que proposem suposa, alhora, conservació, incorporació, renúncia i, en alguns casos, aïllament de les incompatibilitats de manera que no esdevinguin obstacles insalvables. Aquest document tracta de les formes i les condicions d'aquest diàleg a moltes bandes en el marc educatiu adult, i de les possibilitats d'interaccions i comunicacions mútues en l'espai formatiu.

DE L'ACOLLIDA A LA CIUTADANIA: LA FORMACIÓ DE LA POBLACIÓ ADULTA IMMIGRADA

L'element que volem subratllar principalment en la nova proposta que us fem és el de ciutadania. La convivència i la cooperació en una societat multicultural només es pot assolir des de la igualtat democràtica de tots els membres, des de la ciutadania. És un gran repte educatiu: aconseguir que les persones ens reconeguem iguals, èticament ciutadans, amb independència de l'origen o d'altres elements diferenciadors, i fins i tot amb independència dels aspectes legals limitatius. Aconseguir que els ciutadans disposin de les eines necessàries per a l'exercici dels drets i deures que requereix l'exercici de la ciutadania.

La llei podria arribar a reconèixer el dret a la ciutadania de tota persona immigrada amb independència de la seva procedència, però això no garantiria l'exercici del dret. *Exercir la ciutadania* vol dir assumir drets i obligacions,³ cosa que no es determina només per llei. Perquè l'exercici d'aquest dret sigui eficaç cal que les persones nouvingudes coneguin els codis a través dels quals s'exerceix, i els deures que comporta. D'altra banda, cal que les persones autòctones no creïn resistències actives o passives que dificultin o fins i tot impossibilitin l'exercici del dret esmentat. La formació té un paper important en ambdós casos.

.....
3. D'ara endavant, quan parlem de drets ciutadans ens referim sempre a drets i deures.

Per a les persones autòctones, aquesta necessitat de formació pot resultar menys evident. En canvi, resulta prou evident que una part important de la ciutadania fonamenta la relació amb les persones immigrades en estereotips i prejudicis no contrastats, en una interpretació moltes vegades esbiaixada del que anomena valors i cultura pròpia. Podríem dir que moltes persones estan condicionades a l'hora d'interpretar la nova realitat convivencial, per això, es fa imprescindible un procés d'anàlisi i de crítica del nou àmbit de relacions i això exigeix una aportació formativa important. S'ha de pensar quines previsions educatives cal fer des de l'educació al llarg de la vida perquè les persones autòctones puguin viure positivament les noves relacions socials.

Per a les persones que vénen a viure i a treballar amb nosaltres és important l'arribada, l'acollida, que esdevé paral·lela al seguit de les seves necessitats de subsistència del moment. En l'acollida és, precisament, quan cal ajudar des de la formació al desenvolupament dels elements que posteriorment faran més comprensible i accessible la participació democràtica en la nova societat, el pacte i la cooperació: el coneixement de l'idioma, dels usos, dels costums, el respecte de noves formes de vida, la descoberta d'interessos i responsabilitats comuns amb les persones autòctones, el coneixement i l'acceptació de les lleis del país; en definitiva, és imprescindible disposar dels instruments i dels referents adequats per bellugar-se en la nova societat on ara viuran. Tot això no està renyit amb el concepte que hom té de si mateix, l'autoestima, que és precisament la base que permetrà fer aportacions a la societat sense renunciar a la pròpia manera de ser.

La manca d'aportacions formatives en aquest moment condiona en bona mesura el futur, que queda fonamentalment a mercè de les capacitats i resistències de cada persona. Algunes assumeixen un paper autodestructiu, d'assimilació a qual-sevol preu, altres generen resistències que acaben amb situacions de separació i/o marginació. Sortosament hi ha un tercer sector capaç de generar estratègies de complicitat, en definitiva les úniques útils socialment. Els resultats socials d'aquestes reaccions van de la inhibició i la submissió, a una competitivitat exacerbada. El pacte i la cooperació és el que cal aconseguir, però no sempre és possible.

La formació és doblement important, atès que moltes persones procedeixen de països en què el concepte de ciutadania és pràcticament desconegut o ha estat fortament mediatitzat per totalitarismes, poders econòmics o regulacions religioses. Caldrà, doncs, que aquests ciutadans disposin d'instruments per fer una certa revisió de la seva "experiència" anterior.

El resum de tot el que acabem de dir és que tota persona que ve a viure en aquest país cal que es formi per comportar-se i ser tractat com a ciutadà en les seves relacions laborals, socials, econòmiques i polítiques, no com a súbdit o simple mà d'obra subjecta als interessos econòmics del mercat. Això exigeix el reconeixement dels drets polítics, l'única garantia que tenim per defensar i desenvolupar els drets ciutadans. Dissortadament, però, la persona immigrada ha de fer tot això en un context advers. Socialment advers, perquè molts ciutadans autòctons no estan disposats a admetre la igualtat de drets i, molt menys encara, que puguin exercir el dret de vot, ni que sigui en l'àmbit municipal. Políticament advers, perquè les lleis no reconeixen el dret de vot dels immigrants i perquè molts polítics manipulen la immigració per aconseguir vots. Així doncs, ens trobem amb la contradicció d'educar com a ciutadans persones condemnades durant molts anys a ser *mudes*, a no participar en les decisions que els afecten i que determinen el desenvolupament del país i les relacions entre les persones que hi viuen.

Directament o indirectament hem estat formats per entendre que la comunitat local o nacional es fonamenta en la vivència d'un passat comú, de manera que la persona que arriba a treballar-hi i no participa d'aquest passat és tractada com una màquina/mercaderia a la qual se li assignen els treballs durs, mal pagats i la cobertura del dèficit de mà d'obra. Esdevé una peça més per regular el mercat laboral. Des d'aquesta òptica no interessa el reconeixement de la ciutadania de les persones immigrades. Seria tant com admetre que la persona immigrada cal que passi de ser objecte útil econòmicament a ser subjecte actiu socialment.

Una proposta educativa que vulgui modificar aquest enfocament haurà de reconèixer que les nostres comunitats, tant si són locals com nacionals, actualment es nodreixen de persones que no tenen un passat comú. Però això no els ha

d'impedir pas aconseguir una completa comunitat d'interessos i responsabilitats, el que Pompeu Fabra anomena solidaritat, mitjançant la qual s'estableixen uns llaços de relació determinats que permeten sumar esforços en benefici del desenvolupament personal i col·lectiu.

Estructura del document

1. Aquest document està estructurat en vuit apartats i un annex. La introducció ha situat la gènesi, el marc educatiu i la problemàtica a la qual vol donar resposta aquest document.
2. **Algunes característiques de la immigració adulta.** Els col·lectius immigrants vinguts en aquests darrers anys han fet palesa entre nosaltres la situació de multiculturalitat de les societats actuals. De fet, ja existia, però no era tan evident com d'uns anys ençà. Aquest apartat pretén fer un breu apunt de les característiques d'aquestes persones novingudes que poden tenir més repercussió en el procés educatiu i formatiu adult.
3. **El marc global de la formació i l'educació al llarg de la vida.** Recordem algunes de les característiques diferenciadores de l'educació i la formació de persones adultes en comparació de l'educació infantil. Defensem el paper important dels ens locals i en concret dels ajuntaments, que haurien d'establir plans locals d'educació permanent destinats a i amb la participació de la població adulta. Davant l'atomització competencial i la gran quantitat d'agents socials que intervenen en aquest sector formatiu, plantejem la necessitat d'ordenar la formació de persones adultes com una xarxa educativa que relacioni de forma flexible els nòduls formatius. Acabem l'apartat amb unes quantes propostes per ordenar el sector i atendre les necessitats formatives de la població adulta, amb especial atenció als col·lectius de persones immigrades novingudes.
4. **La formació bàsica de persones adultes.** El capítol està dividit en quatre subapartats. En el primer ens plantejem les vicissituds administratives que ha sofert la formació bàsica en aquests darrers trenta anys i les dues tendències clau que han marcat històricament aquest àmbit educatiu: la tendència retroinfantil de segona oportunitat i la tendència social d'educació

permanent. Aquestes dues tendències han definit, en els extrems, dos tipus d'actuacions en què prevalen o les necessitats socials o el programa preestablert; la participació o la relació jeràrquica. En el segon subapartat continuem la reflexió iniciada. El programa preestablert tendeix a una homogeneïtzació de les pràctiques educatives amb la població adulta, independentment del context social, de les cultures presents, de les edats o les persones concretes. És el cafè per a tothom que acaba esdevenint xicoira per a tots, a no ser que la resposta adaptada a les necessitats socials –tendència alternativa– creï resistències suficients per establir una pràctica diferenciada. En els subapartats tercer i quart fem propostes concretes sobre la formació del col·lectiu immigrant, subratllant els temes de l'aprenentatge de la llengua, l'acollida i la participació.

5. **La formació per al món laboral: la formació contínua i la formació ocupacional.** L'ocupació té lloc en un mercat laboral determinat. Per tant, la formació per a l'ocupació, per la millora o la permanència en el lloc de treball, demana un coneixement de la situació del mercat laboral i les tendències de la seva evolució a curt i mitjà termini. Exigeix una planificació de la formació que fa possible aquest intangible que anomenem “empleabilitat”, l'organització d'aquesta formació i la formació que convé a aquells col·lectius d'inserció més difícil i precària, entre els quals es troba la població immigrada. L'apartat fa una anàlisi de la situació actual de la formació ocupacional i contínua, dels seus punts febles, i hi aporta algunes propostes.
6. **L'aprenentatge del català per a la població adulta.** Tot i que moltes institucions, com ara les escoles de persones adultes o les escoles oficials d'idiomes, tenen cursos de català, l'aprenentatge del català per a persones adultes té un clar referent a Catalunya: el Consorci per a la Normalització Lingüística. Per aquesta raó aquest capítol es referirà a aquesta institució de forma prioritària, no única, posant l'accent en l'anàlisi dels cursos per a persones immigrades en el marc dels plans d'acolliment. El capítol analitza la influència i la relació de la durada dels cursos, la metodologia, la distribució territorial, les franges horàries de l'oferta, les taxes a partir del nivell elemental, la tendència a l'academicisme, per concloure amb el perill que l'acollida lingüística de la població immigrada s'equipari al concepte de recurs per a població aïllada

de la resta de ciutadans, amb obstacles per practicar de forma normal la convivència. Ens interroguem si el coneixement de la llengua d'un país al nivell oral i escrit no ha de ser considerat un coneixement bàsic, fonamental per a tota la població, i extraïem les conseqüències d'aquest plantejament que considerem un axioma.

7. **L'educació i la convivència en l'àmbit penitenciari.** Aquest apartat pretén oferir un espai de reflexió a la realitat i diversitat educativa en el món penitenciari. Per això, primer de tot ens plantejem posar en relació termes com immigració, delinqüència i presó, ja que condicionen les tasques formatives i el funcionament diari d'aquests centres i, per tant, considerem que ens poden ajudar a entendre la resta del nostre discurs. En una segona part fem un passeig ràpid pel tractament penitenciari i els programes de rehabilitació per entrar posteriorment en la gran complexitat educativa que es porta a terme en aquests establiments, amb les seves dificultats però també amb la implicació i el saber fer dels seus professionals. Per acabar exposem tot un conjunt de propostes que pensem que poden ajudar a millorar la qualitat de les intervencions educatives, tenint en compte termes com cooperació, tolerància, diferències...
8. **La immigració en els centres culturals polivalents: una aproximació.** L'amplimentall de l'oferta cultural i d'activitats de participació ciutadana dificulta fer una anàlisi significativa del paper que té aquesta oferta, els seus equipaments i els participants, en el procés d'acollida i de promoció de la ciutadania plena dels immigrants. No hem pogut, però, resistir la temptació de parlar amb un petit grup de responsables de centres culturals polivalents (centres cívics, centres culturals, ateneus...) per tal de fer una aproximació sobre la relació dels immigrants amb aquests centres i sobre si la seva oferta contempla la diversitat multicultural de la població on estan situats. En resum podríem dir que es detecten les possibilitats que tenen els centres pel que fa a l'acollida i el foment de la ciutadania participativa; hi ha bones intencions, però queda molta feina per fer i dificultats de tot tipus, directes i indirectes, per a la participació dels immigrants i l'intercanvi intercultural que s'hi podria produir, tot i honroses excepcions.

9. **Qüestions més freqüents plantejades sobre la formació de persones adultes. Suggeriments i propostes.** Hem recollit en aquest capítol una sèrie de dubtes o preguntes que es fan els professionals en relació amb la formació específica de les persones adultes immigrades. A cada qüestió, li hem afegit alguna pista que pugui aportar vies de solució. Som conscients que una resposta mai no és vàlida de forma universal, perquè depèn de moltes de les circumstàncies que es donen en el procés educatiu. Possiblement en més d'un cas algun educador o alguna formadora proposarien plantejaments diferents. L'acció educativa mai no té receptes infal·libles o aplicables a totes les situacions. Hem afegit també en aquest capítol dos apartats més, un de propostes concretes sobre l'acollida i l'altre sobre la participació. Una bona acollida i una possibilitat de participació autèntica creen el microclima d'experiència ciutadana que pensem que caldria esperar dels espais educatius i formatius.
10. **Algunes pàgines web d'interès.** El món d'Internet és inabastable, per això titulem aquest apartat amb l'indefinit "algunes" per deixar constància que evidentment ni hi són totes, ni estem segurs que totes les rellevants hi siguin comentades. Ens hem centrat en els materials útils per als aprenentatges de les segones llengües, didàctiques, articles sobre les diferents cultures, referències a les polítiques d'immigració i mètodes. Totes elles tenen nombrosos enllaços que formen xarxes inescotables de referències i repeticions. A continuació de les primeres, hem referenciat algunes de les relacionades amb la formació ocupacional i contínua, per acabar amb comentaris sobre portals que informen sobre els centres penitenciaris a Catalunya.

Guia de lectura

El document té una unitat conceptual en tots els capítols, un fil conductor que és l'esmentat de com i si s'educa en l'edat adulta per a la convivència i la ciutadania amb propostes d'actuació. Però cada capítol té també una unitat pròpia, especialment els que es refereixen a un àmbit o camp determinat de la formació de la població adulta a Catalunya. Això permet una *lectura seguida* de tot el document

o una *lectura focalitzada* en algun d'aquells capítols de més interès per al lector. La unitat de perspectiva permet que, parcialment, el tot sigui en cadascuna de les parts.

2 Algunes característiques de la immigració adulta

Quan parlem de persones immigrades no ens referim a aquelles que s'incorporen a la gestió de grans negocis, ni a professionals altament qualificats. La nostra intenció en parlar de persones immigrades adultes se centra, principalment, en aquelles persones estrangeres que vénen sense cap qualificació professional o amb qualificacions elementals que, tot i ser valorades en l'àmbit laboral, no els faciliten l'ascens en l'escala social. També formen part de l'univers immigrant que considerem, aquelles persones que han arribat amb titulacions que no poden exercir, bé per raons d'urgència econòmica o per manca d'acords intergovernamentals que les convalidin. Això fa que, moltes vegades, en la seva recerca laboral i en la seva vida social, es vegin gairebé assimilades a les que no tenen cap mena de titulació. També considerem les persones procedents de Romania i Bulgària, que tot i ser comunitàries tenen unes connotacions que les situen en el nostre marc de referència. Totes aquestes persones necessiten una formació que els permeti entendre la nova societat on viuen, trobar eines per ser presents activament en la vida laboral, cultural i social, i descobrir-ne els codis de convivència i comunicació.

Si bé és cert que comparteixen la necessitat de formació, en un sentit o un altre, fóra erroni pensar que pel fet de ser immigrants també comparteixen una tipologia única i homogènia i mereixen la mateixa consideració de la població autòctona. En l'aprenentatge de la llengua, en els cursos ocupacionals, en els de formació bàsica, en els grups d'inserció o en qualsevol servei d'acollida,

les diferències entre grups immigrants són tan paleses que de cap manera no podem parlar de la immigració com un tot homogeni. Cada persona immigrada ve amb expectatives diferents, amb un passat propi, amb una llengua o unes llengües, uns costums, una cultura. I també porta al damunt el diferent grau d'empatia que provoca en l'entorn. Sabem prou bé que no és el mateix ser romanès, polonès, marroquí o equatorià, a l'hora de cercar treball o pis, posem per cas. Això es prou significatiu de les maneres de ser i de les formes de ser percebut per l'entorn.

Tanmateix, sembla important recordar certes peculiaritats que poden ser comunes a la immigració extracomunitària, amb el risc de simplificar excessivament, però que poden ser útils com a referència a l'hora d'abordar la formació d'un grup de persones adultes. No es tracta de presentar un estudi antropològic o etnogràfic, sinó de flaixos de la realitat, apunts amb força claroscurs i indeterminacions que demostren la complexitat de l'anàlisi i de la mateixa quotidianitat.

D'entrada és erroni pensar que les persones que formen part dels grups migratoris que hem esmentat són persones sense esma, indolents i amb poca fortalesa. Al contrari, la major part de la població immigrada que arriba forma part dels sectors actius, emprenedors, dinàmics i inquiets del seu país, capaços d'assumir enormes reptes i sacrificis per aconseguir els seus objectius. Parlem d'una població adulta immigrada que ve, en principi, cercant noves oportunitats i la millora de la qualitat de vida individual i familiar. El mateix que van fer molts conciutadans nostres no fa pas gaires anys. Molts vénen d'una societat, en general, amb poca organització estatal, i en alguns casos amb una administració amb força corrupteles, marcadament autoritària i discrecional. A voltes vénen de països amb normatives laxes, o que senzillament no en tenen, pel que fa a certs aspectes de l'ordenament cívic tal com aquí l'entendem.

En arribar al nostre país es troben amb una societat molt estructurada, normativitzada i burocratitzada, jerarquitzada i competitiva. Això implica un canvi de comportaments i tot un canvi d'elements de referència de la vida quotidiana. I aquests canvis es produeixen interpretant el que troben amb el patró del que havi-

en conegut. Però, a més, hom arriba amb una idea preconcebuda del que trobarà i aconseguirà aquí. Alguns són víctimes del mite de “l’estat providència”, proveïdor universal que satisfà totes les carències dels ciutadans, segons la capacitat que es tingui de provocar compassió. És una manera d’interpretar el que nosaltres anomenem “l’Estat del benestar” a partir dels paradigmes de relació amb el poder que havien conegut en uns països que encara estan lluny dels avenços socials occidentals. En ocasions han incorporat una idea tan vasta de llibertat que els resulta difícil reconèixer els límits de l’incivisme. O pensen que amb paciència, acceptant qualsevol treball i en qualssevol condicions, aconseguiran el contracte que els permeti retornar al poble havent “trionfat”.

Aconseguir arribar aquí i deixar enrere allò que limitava les seves expectatives inicialment pot desfermar una certa eufòria que, moltes vegades, queda atenuada o sepultada per la duresa del dia a dia, la desmitificació de la terra promesa i per unes pràctiques administratives molt diferents de les conegudes i que, en definitiva, poden decidir el seu futur. Tot això és una font de contrastos a voltes difícils de processar i provoca en alguns nous immigrants reaccions contraproduents: “intents de suborn” o un tracte insolent envers els funcionaris. Incomprensió i incompliment de les normatives i costums que limiten els drets individuals en benefici de la convivència.

És molt possible que la necessitat de supervivència, d’autodefensa del projecte migratori, amb el contrast de les experiències pròpies o alienes de rebuig i menysteniment hagi alimentat una percepció que acaba limitant les capacitats crítiques i estratègiques d’algunes persones, interpretant-ho tot a la llum de la discriminació i el rebuig. De manera que totes les normes establertes i tots els processos administratius s’entenen com a mesures de control i de marginació. D’altra banda, les persones autòctones expliquen les reaccions esmentades no com a fruit del desconcert i dels temors de les persones immigrades, sinó com un atac a les lleis, les normes i els usos del país per tal d’imposar els seus. Es construeix així un nou imaginari que dificultarà enormement l’entesa i la cooperació. Progressivament ens anem fent incapaços de mirar una realitat comuna amb els ulls de l’altre.

Hi ha, per tant, una sèrie d'aspectes que creen dificultats de comprensió i de comunicació i que educativament s'haurien de treballar, tant en consideració a les persones que viuen aquí com considerant les que acaben d'arribar. Repassem-ne alguns aspectes concrets.

MANCA DE SEGURETAT LEGAL I SENTIMENT D'EVENTUALITAT

Per a la majoria de persones immigrades són temes prioritaris la inseguretat legal, les limitacions legals contínues i els controls policials indiscriminats. Moltes arriben a un lloc que té per a ells certa imatge prèvia de llibertat i de solidaritat o d'igualtat. Però es troben permanentment limitats respecte a la vida diària encara que la seva situació sigui legal, perquè constantment es veuen abocats a renovar els documents i a estar pendants de la paperassa. Això es veu reflectit en la convivència quotidiana, fins i tot en aspectes tan fútils com no poder practicar esport amb facilitat o tenir dificultat per practicar-lo en els llocs habituals. També en aspectes importants, com el dret a participar en unes eleccions, limitat fins ara a les poques persones nacionalitzades i, pel que fa al vot municipal, a les persones procedents de la Unió Europea. Aquestes limitacions legals i la inestabilitat permanent, des del treball fins a l'economia, reforça i perpetua el sentiment de ser foraster i d'eventualitat, que provoca la manca d'un sentiment d'arrelament i manté viva la possibilitat permanent de "la mobilitat migratòria" i "l'esperança del retorn" al poble d'origen.

La mobilitat migratòria neix de la idea que ha desencadenat el procés migratori, que cal cercar unes condicions de vida millors. Si això no s'aconsegueix en el primer país on les persones immigren, cal marxar cap a un altre país on hom pensa que podrà satisfer més adequadament les seves expectatives. Aquesta mobilitat és facilitada per les diàspores familiars, que reparteixen els membres d'una família àmplia per diferents indrets del món, i per les noves tecnologies, que permeten una comunicació constant entre els membres.

L'esperança del retorn, més viva en la primera generació d'immigrants, es manté fins i tot entre aquelles persones que estan amb la seva família. És la mentalitat

immigrant del retorn final, segons la qual no cal participar en la construcció d'una societat que és dels "altres" i on s'està de pas. On cal esmerçar els millors esforços prioritàriament en un treball sovint esgotador per un salari sovint insuficient. On les incomoditats, les insuficiències de l'habitatge i de les condicions de vida són la contrapartida que s'ha de pagar per l'estalvi que s'envia al país d'origen. El ciutadà o la ciutadana immigrant amb sentiment d'eventualitat, bé sigui per la mobilitat migratòria, bé sigui per l'esperança del retorn, pot esdevenir pur *ens oeconomicus*.

Ja sabem que la participació ciutadana és una pràctica estranya, irrellevant, secundària o "cosa d'altri" per a bona part de la població autòctona. No ha d'estranyar, doncs, que atesa la percepció d'inestabilitat, d'eventualitat, i d'escassa acceptació que experimenta la persona immigrada, arribi a la conclusió més o menys explícita, que no li cal preocupar-se per millorar "el que troba aquí", perquè en definitiva, "ell és d'allà". Aquesta postura queda reforçada pel fet que moltes persones immigrades vénen d'un model de participació ciutadana marcadament diferent, amb unes relacions d'inclusió en el grup basades en la fraternitat i en els lligams de sang amb projeccions molt diverses. Aquí es troben que la pertinença activa a la comunitat d'acollida és regulada per un sistema de relacions que no sempre encaixa amb les seves experiències prèvies.

Hom pensava que l'equació "quedar-se/anar-se'n" igual a interès o desinterès pel país on s'està vivint es resoluria positivament en la gent més jove que ha fet aprenentatges aquí i amb menys interès que els seus pares per tornar a un país que amb prou feines coneixen. Però això no és ben bé així. Segurament hi ha molts factors que contribueixen a aquesta falta d'implicació, que tampoc no és gaire intensa en la joventut autòctona. És cert que alguns han consolidat una bona opció laboral. Però no podem ignorar la discriminació de certs col·lectius a l'hora de cercar treball i habitatge o el fet que determinats immigrants joves hagin d'aspirar als treballs més durs, mentre que altres, per la seva procedència, poden optar a treballs més valorats i més ben remunerats. A més, la inseguretat que generen els permisos de treball i l'eventualitat en la feina, tot plegat, fa que a molts els resulti difícil, encara, pensar que un compromís amb aquest país és un compromís per a ells mateixos.

Cal assenyalar, d'altra banda, que amb el pas del temps hi ha persones immigrades que han anat consolidant la seva situació laboral i social i que en aquests moments se senten incòmodes i marquen diferències amb els "nous arribats" del seu propi poble o amb aquells que fa anys que són aquí però que encara no han assolit una estabilitat que els faci "respectables". A voltes es produeix un veritable rebuig. Aquesta, de totes maneres, no és més que una de les contradiccions que es van expressant dins dels diferents col·lectius d'immigrants. Les diferències lingüístiques i culturals, la procedència regional, l'adscripció religiosa, la competència en el camp comercial, industrial i laboral, són contradiccions importants que fa uns anys eren poc notòries i que avui es fan paleses amb una intensitat de vegades considerable.

En tot cas, tant per a aquells que han fet arrels, com per a aquells que esperen poder marxar algun dia, hi ha una manca de referents públics propis, positius i normalitzats. Pocs aspectes indiquen en positiu la presència de la immigració entre nosaltres. Els articles dels diaris sovint s'escriuen a l'entorn dels conflictes, de pasteres il·legals, de vaixells a la deriva que, a més a més, es presenten com a molestos per als pescadors, de persecucions, de cues, de delinqüència, de màfies del transport humà o de polítiques d'estrangeria. Res més.

En sentit positiu, la presència entre nosaltres dels comerços destinats a la immigració, les carnisseries halals, les sales d'oració..., les iniciatives de reflexió sobre les diferents cultures, la presència en el sistema educatiu de materials incipients, els crèdits variables sobre alguna de les cultures que avui tenen presència entre nosaltres, no semblen encara elements suficients perquè tant les persones immigrades com les autòctones tinguin consciència d'una societat i d'una cultura que està integrant nous referents. S'avança, sens dubte, però cal incrementar el ritme. Són ben escassos, encara, els actes festius autòctons que recullen la sensibilitat i els interessos culturals de les persones arribades d'altres pobles i cultures, si no és des de la diversitat i l'exotisme de la presència de l'"altre". Hi ha escassos testimonis públics que incorporin en el dia a dia aportacions dels nouvinguts com a patrimoni compartit en una societat plural i integradora. La idea predominant, al contrari, és posar de manifest com algunes de les persones que han arribat cada dia s'assemblen més a nosaltres.

Les escoles tampoc no s'han reformulat d'acord amb aquesta presència, si no és a través de les setmanes culturals més o menys folklòriques, o de la celebració del dia de les altres cultures (que, malgrat tot, ben dissenyades poden significar un pas endavant). S'ha avançat poc en el procés de normalització intercultural. Les persones immigrades continuen sent "casos". No se les considera subjectes d'una realitat que és multicultural i que s'ha d'abordar des d'aquesta perspectiva. Per això caldria que aquestes cultures fossin presents en tots els itineraris formatius habituals dels ensenyaments primaris o secundaris, però també en els de formació bàsica per a persones adultes, en els de formació ocupacional o contínua, en la formació del professorat, etc. I això hauria d'incloure, també, la possibilitat que les persones immigrades coneguessin la llengua familiar.

IGUALTAT DE DRETS I DEURES COM A CIUTADANS

Hi ha una consciència induïda entre les persones immigrades i, també, entre les persones autòctones que aquelles són ciutadanes de segona. Això es posa de manifest, sobretot, per les condicions de vida que se'ls ha imposat: els habitatges pitjors, els treballs més durs, més mal pagats, la necessitat de controlar-ne el nombre a les escoles i en els habitatges de caràcter social, la conveniència d'amagar els seus espais de culte en extraradis o polígons industrials... A més, algunes d'aquestes circumstàncies s'incorporen en el discurs *progressista* dels polítics, que pretenen evitar les discriminacions positives perquè tots i totes som iguals. Tot recorda constantment a les persones immigrades que aquí són persones estranyes, especials, que cal controlar.

D'aquesta manera es va consolidant l'estereotip que moltes persones autòctones tenen de les persones immigrades: "elles" no són com nosaltres. Fins i tot hi ha qui considera que la seva manera de ser ens perjudica. Per exemple, se'ls fa responsables del baix rendiment acadèmic de l'escola o de la saturació dels serveis de salut. En definitiva, els reduïm a ciutadans de segona i els fem sentir com a tals. Això provoca una percepció constant de la diferència i de la desigualtat més que de la diversitat entre iguals. Això fa que, molts dels fets que els afecten

i que interpreten com a negatius, intuïtivament els atribueixin al resultat lògic d'una voluntat d'exclusió, instintiva o intencionada (xenòfoba) de la societat autòctona. És fàcil de comprendre que estigmatitzar a les persones d'aquesta manera genera reaccions defensives que, a vegades, esdevenen ofensives o simplement d'inhibició.

En els casos límit –minoritaris, però amb molt impacte social per l'ampliació dels mitjans de comunicació–, pretenen entrar en la cultura del consum a través dels esglaons baixos o de les “clavegueres” de la societat, màfies i delinqüència organitzada, de la mateixa manera que hi entren determinats sectors o subcultures de la població autòctona. Es produeix així un fenomen d'aculturació i mobilitat social descendent, el qual, tot i que és minoritari, preocupa en tant que afecta principalment gent jove. També preocupa perquè en la mesura que aquestes situacions es donen i es difonen, van generalitzant o reforçant entre les persones autòctones estereotips sobre la immigració estrangera que dificulten cada vegada més les relacions entre uns i altres. Així es fa difícil trobar l'espai comú de solidaritat. Es fa difícil, igualment, assumir els deures comuns inexcusables. Tot plegat posa molts entrebancs per constituir una comunitat única i plural.

En aquesta comunitat les persones immigrades com a ciutadanes de ple dret haurien d'assumir en igualtat de condicions les responsabilitats socials que els corresponen en la vida quotidiana. Per exemple, assumir la presidència o qualsevol altra responsabilitat d'una escala, d'una AMPA, d'una entitat esportiva o d'un grup cultural o d'esplai. Les dificultats, negatives i resistències de qualsevol ciutadà o ciutadana a l'hora d'assumir responsabilitats, es multipliquen per les dificultats afegides de la població immigrada, lingüístiques, econòmiques, culturals i socials, com per exemple la probable oposició o resistència de les persones autòctones, la manca de domini de les informacions i convencions socials prèvies i les resistències provocades per tots els factors que s'han anat enumerant: consciència d'eventualitat, realitat/sentiment de discriminació, etc. No deixa de ser una incongruència, però, que d'una banda demanem que actuïn com a ciutadans de ple dret mentre que d'una altra els neguem el principal indicador d'aquesta ciutadania, el dret de vot i el dret a la “inclusió”. És a dir, el dret a ser

considerats com un més, de manera que quan vagin pel carrer la gent no es giri per mirar-los ni la policia els aturi.

Un altre repte és la participació de la població immigrada en les reivindicacions laborals i ciutadanes. S'està acostumat a veure la participació de l'immigrat quan hi ha una reivindicació que fa referència a la seva pròpia condició i situació, però, en canvi, per les dificultats enumerades, no formen part normalment de les reivindicacions laborals o ciutadanes generals. Les immigracions a Catalunya de la resta de la Península en els anys vint o seixanta van trobar un espai social de convivència en les reivindicacions laborals i les reivindicacions ciutadanes comunes. D'aquesta manera es construïen identitats socials més enllà del lloc d'origen o d'arribada. Avui no és fàcil trobar espais de relacions socials on s'unifiquin les diferents condicions de vida, laborals, d'habitatge o culturals, ni espais de resolució dels problemes comuns. La inseguretat personal, provocada per la inconsistència legal dels permisos de residència que hem comentat, dificulta encara més la participació dels immigrants en els moviments col·lectius per solucionar els problemes comuns. Les associacions d'immigrants, des d'aquesta perspectiva, haurien d'incloure els seus socis i simpatitzants a participar en les activitats comunes de la població autòctona a favor d'una millora de les condicions de vida per a tothom, autòctons o immigrants. Però, alhora, les associacions veïnals i culturals també haurien de fer un esforç per considerar les persones neoimmigrades com a veïnes, amb dret a participar, a tenir i entendre la informació, amb dret que la seva veu sigui escoltada amb respecte, i a votar quan calgui.

XARXES PARAL·LELES I COMUNITAT

Igual que entre la població autòctona, però amb una incidència més marcada per les característiques pròpies de la immigració, es dona una influència forta de la consciència col·lectiva de grup sobre l'autonomia personal de l'immigrant, sobretot en determinats col·lectius. Es poden constatar modificacions de comportament de força persones immigrades que fa anys que estan aquí, en la mesura que ha anat augmentant el col·lectiu de compatriotes. L'increment del grup va

exercint una pressió social més intensa sobre els individus. En zones semiurbanes o rurals, acaba per constituir un poble dins d'un poble. En zones urbanes es van configurant barris i llocs de trobada culturalment delimitats, amb un control col·lectiu força determinant.

Amb el pas dels anys els diferents col·lectius d'immigrants han anat teixint unes xarxes pròpies que abasten des d'activitats d'ajuda mútua i lúdiques fins a activitats econòmiques. Hi ha diferents elements que en els mitjans de comunicació han esdevingut tòpics per visualitzar aquestes xarxes. La trobada en un parc o en una plaça, en el cas dels equatorians; les mesquites i comerços halal pels marroquins, o els petits comerços pakistanesos. Aquestes xarxes contribueixen d'una banda a alimentar la vida cultural i social del col·lectiu i, en molts casos, obren espais econòmics importants que connecten amb el mercat del país. Així es crea una microsocietat que possibilita una mobilitat social interna paral·lela a la que genera el conjunt de la societat. Això permet que determinades persones ascendeixin dins d'aquest entramat social i adquireixin cotes de prestigi i fins i tot de poder importants. A voltes esdevenen interlocutors informals i nòduls de connexió amb la xarxa social d'un territori determinat. La dinàmica que es genera en aquest àmbit és important en tant que pot ser un factor de resistència a altres influències culturals i socials o, al contrari, pot convertir-se en un pont de contacte que permeti incorporar els conflictes i les contradiccions (immigrant-autòcton) en la construcció d'un marc comú de convivència i cooperació.

L'àmbit de relació de les xarxes no s'esgota en l'espai poble/país, va molt més enllà. Les noves tecnologies i els itineraris migratoris dels que avui viuen aquí i de les seves famílies i amistats generen un tapís de relacions que van des del poble on resideixen les persones immigrades, passant pel poble on van néixer, fins a diferents punts de tots els continents on actualment tenen familiars o on ells mateixos han residit en altres moments. Això ens obliga a pensar que si bé és innegable el pòsit social i cultural originari de la persona immigrant, en molts casos incorpora constantment nous coneixements i noves experiències que neixen d'aquesta transnacionalitat. El paradigma que guia la formació d'aquestes xarxes és el de la societat de procedència dels diferents col·lectius, molt diferents uns

dels altres. En alguns casos predomina l'ordre jeràrquic o la capacitat econòmica, en altres casos destaca una cohesió més emocional; en definitiva podem trobar uns perfils molt variats. Aquests perfils i l'adaptabilitat al nou context expliquen, entre altres coses, que la consistència i l'eficàcia de cada grup humà sigui diferent.

Una política correcta no pot ignorar aquestes xarxes relacionals, però ha de possibilitar que puguin conviure amb altres formes de desenvolupar la vida personal, social i cívica, fomentant espais d'interacció entre persones i grups que pertanyen als diferents col·lectius, els autòctons inclosos, per tal que integrin i expressin la diversitat en les actuacions públiques i col·lectives. S'ha de resistir a la formació de guetos urbans, afavorint polítiques socials i urbanístiques que facilitin l'adquisició de l'habitatge a qualsevol persona que el necessiti en qualsevol zona de la ciutat.

ELS ASPECTES LABORALS

Caldria ser crític amb el discurs que justifica la bondat de la immigració sobre la base de les necessitats econòmiques del país, fonamentalment per cobrir el dèficit demogràfic i el de mà d'obra. L'acceptació d'aquest argument en relació amb les carències laborals condemna, conscientment o inconscient, les persones immigrades a realitzar els treballs menys qualificats, penosos, precaris i mal pagats. Indueixen a la insolidaritat entre treballadores i treballadors i reforcen els estereotips de les mateixes persones immigrades respecte al país on es troben, que s'expressen sovint amb aquella realitat/sensació d'explotació i d'eventualitat abans esmentada, de ciutadans de segona, i els fa tenir permanentment la guàrdia alta en defensa pròpia. La realitat que viuen és que en l'àmbit laboral i social pesa més el fet de ser immigrant que els coneixements, les competències i habilitats que posseeixen. Vénen aquí a fer d'escarràs, per fer les feines més pesades o desagradables i, per tant, no esperen tenir gaires drets, ni polítics, ni socials, ni culturals. Aquesta percepció és més comuna entre els sectors dels immigrants que tenen estudis universitaris i moltes vegades genera dos sentiments extrems, servilisme i agressivitat, cap d'ells positiu per a una convivència solidària.

La ciutadania autòctona, per la seva banda, tampoc no accepta fàcilment la competència de la població immigrada en les feines socialment i econòmicament ben considerades. Accepta la seva presència en la mesura que no sobrepassi cert llindar laboral i cert èxit social, és a dir, intenta posar barreres a la seva competència. Hi ha molts testimonis de malestar entre els treballadors autòctons quan una persona immigrada entra a treballar en una caixa d'estalvis o ocupa el lloc d'encarregat en un magatzem, o quan accedeix a qualsevol altre treball socialment reconegut. L'autòcton diu: "això ja ho puc fer jo, no cal que vinguin de fora". Són les contradiccions que provoca el dret al treball en una societat amb atur estructural, fortament incrementat per la crisi, amb una cultura i unes formes de vida individualistes i modelades pel consumisme. L'èxit també provoca sovint un sentiment clar de rebuig. Quan en l'àmbit comercial un negoci, una botiga d'una persona immigrada, comença a anar bé, es creen fàcilment suposicions sobre el seu incompliment fiscal, o sobre la licitud del seus horaris d'obertura. Es barreja tot per justificar que el seu èxit no pot ser fruit d'unes relacions mercantils normalitzades.

ESTEREOTIPS I DIFICULTATS EN ELS CODIS INTERPRETATIUS

Hi ha una tendència a l'explicació estereotipada dels comportaments de les persones immigrades. Sobretot, quan hi ha coses que hom no accepta, és freqüent sentir: "jo no sóc racista però, és clar, tots aquests funcionen així...". A aquest posicionament correspon, per part de les persones immigrades, l'argument de "m'han fet això perquè sóc de fora". Per evitar la sensació de discriminació alguns opten per encarar el futur prescindint o oblidant el passat, gairebé dissimulant la seva procedència en un procés de "superintegració" assimilacionista.

Normalment, parlem sempre dels nostres estereotips i prejudicis respecte dels col·lectius immigrants. Els tenim, sens dubte, sobretot de la gent del Magrib. Es diu i es pensa que són gent endarrerida, poc treballadora, poc cultivada, l'administració i la policia corrupta, que no saben conduir... i no poden ser d'altra manera. Però de la mateixa manera existeixen generalitzacions i clics de moltes

poblacions immigrades sobre la nostra cultura, els nostres costums i les nostres relacions: tots i totes som hedonistes, rics, individualistes, materialistes, sense sentit de família, les dones llibertines, tots poc respectuosos amb els ancians. En definitiva, ens trobem davant de clixés que, tant en un cas com en l'altre, han nascut, s'han consolidat i perpetuat pels mateixos canals: la història, l'educació, els contactes superficials, el turisme, els mitjans de comunicació, les actuacions polítiques, etc.

En tots els col·lectius, els estereotips s'alimenten i es passen d'una persona a una altra, d'un grup a un altre sense comparar amb la realitat o malgrat que la comparació amb la realitat fonamenti percepcions contràries. És possible que l'"altre" conegut i que no respon a la imatge estereotipada, que la nega amb el seu comportament i amb la seva manera de ser i d'actuar, sigui considerat la famosa excepció que confirma la regla: "aquest o aquesta sí que és bona persona, però els altres..." I és que els estereotips s'assenten en els circuits límbics dels sentiments del rebuig, de la por al desconegut, difícils de transformar per la lògica, el raonament i l'experiència immediata quan aquesta no és continuada, reflexionada i progressivament assumida també en els centres motors de les emocions.

Tots plegats hem estat educats per viure en una societat amb unes formes culturals i històriques que imaginem ancestrals i que projectem com a perdurables: "són aquestes formes, han de continuar sent aquestes i en la mesura que ho siguin són vàlides". Tots plegats, autòctons i nous, generem resistències importants al canvi, a la idea de construir una ciutat comuna i que no serà necessàriament ni la ciutat que vam conèixer ahir ni la que coneixem avui. La ciutat de demà serà diferent. Un espai amb aportacions inèdites. Un projecte diferent, fruit de les contribucions del passat de tots, transmutat per les propostes noves. Aquesta idea té poca receptivitat, en general, però és un aspecte bàsic de tot discurs intercultural i, en concret, hauria d'impregnar també qualsevol acció educativa: un espai conscientment comú on es troben persones de diverses cultures, on es desenvolupen continguts culturals comuns i on es fa possible l'evolució de cada cultura precisament a partir dels continguts culturals compartits.

A Catalunya la idea de societat comuna amb persones de cultures diferents hauria de ser fàcilment acceptada per l'experiència de l'aportació de les immigracions dels anys seixanta i anteriors. No obstant això, la pràctica de la interculturalitat troba oposició fins i tot en persones que en el seu moment van immigrar a Catalunya. En el fons reflecteix el fet que la nostra societat no ha resolt correctament el tema del mestissatge social de les darreres dècades. No es valoren a Catalunya de la mateixa manera les manifestacions externes de la presència d'altres elements culturals que no siguin els suposats i publicitats identitaris catalans. Això significa una dificultat afegida perquè quan ara, per les noves sensibilitats davant la immigració estrangera, es valora la seva aportació, pot aparèixer entre l'onada immigrada anterior el greuge comparatiu: "ara es valoren les noves contribucions culturals, quan les nostres no s'han valorat mai". Les circumstàncies de les noves migracions ens obliguen a una reformulació global dels referents comuns que fonamenten la convivència i la cooperació en la Catalunya actual.

Els àmbits educatius que van tenir un paper important en el trànsit cap a la democràcia haurien de tenir un paper important en aquest nou trànsit cap a la societat definitivament multicultural i multiètnica. Centrar l'anàlisi entre "cultura dels immigrants estrangers" i "cultura dels catalans" és una simplificació que impedeix definir amb coherència el paper de l'educació en aquesta nova situació, ja que de la mateixa manera que els "estrangers" aporten diferents cultures d'origen, també "els catalans" constitueixen col·lectius amb aportacions culturals originàriament diverses. Des del punt de vista educatiu, doncs, cal insistir que les persones immigrades coneguin els costums i les convencions socials del país, que les persones autòctones facin un reconeixement crític d'aquestes convencions i que les persones immigrades en tinguin un coneixement objectiu.

Finalment, com que la població immigrada es veu forçada a viure en llocs degradats, sovint acompanyats de la fama de ser perillosos o de mal viure, han heretat la fama del lloc i els estereotips del col·lectiu que hi viu o hi vivia i que, per la seva banda, intenta traslladar al nouvingut la reputació que a ell li van posar quan va arribar, reforçant aquest cercle viciós dels clixés preestablerts. Com a conseqüència, la població immigrada, que havia abandonat el seu país perquè buscava altres

llocs de més qualitat de vida, es troba amb una realitat desfavorable i hostil pel lloc físic on viu, que es converteix en una mena de gueto per persones de cultures minoritzades, discriminades, folkloritzades, no reconegudes. En definitiva, queda atrapada al forat negre d'un cert pou psicosocial.

ASPECTES PSICOSOCIALS I REACCIONS DE LA POBLACIÓ AUTÒCTONA

La situació d'immigració comporta sempre una escissió en la pròpia identitat, la necessitat de canviar personalment per adaptar-se a una nova situació i a una nova cultura i forma de viure. Per a la persona immigrada es tracta d'un conflicte personal, íntim i profund. La sensació de no ser d'enlloc, ni d'allà ni d'aquí, rebutjat allà i aquí, *estrany arreu*. Entre el manteniment de les essències identitàries d'origen i l'assimilació a la societat d'arribada, els conflictes són quotidians i durs. Aquests conflictes poden ser resolts de diverses maneres, però sempre requereixen l'esforç personal. D'aquí que no sigui fàcil per a l'immigrant viure la seva experiència com una suma i un enriquiment. Moltes vegades és percebuda com una pèrdua i un fracàs. Per aquesta i altres causes, Manuel Carballo, director del Centre Internacional per a la Immigració i la Salut (OMS - Ginebra) afirma que “els immigrants tenen taxes més altes de malalties mentals, com ara ansietat, inquietud crònica o neurosi, i pitjor salut laboral”.

A la situació de reformulació de la identitat individual s'afegeix sovint el xoc cultural en el mateix àmbit familiar, on es pot desenvolupar al mateix temps el conflicte generacional i el cultural. La recomposició dels espais de l'home i de la dona o dels fills en relació amb els pares, per exemple, seran alguns dels dilemes culturals fonamentals que, com altres situacions per l'estil, es plantegen en unes persones que, a més a més, com s'ha vist, tenen pocs suports que els ajudin a anar reflexionant sobre els canvis i les crisis d'identitat que la nova situació els està provocant.

L'escissió de la identitat pròpia va acompanyada de la dificultat per assolir l'autoestima i l'harmonia interior. Per aconseguir-les –hi insistim– caldria poder

interpretar el que està passant per reconstruir un nou equilibri intern. Però molts dels referents concrets que ajudarien a processar la nova situació en un país estrany són allà, en el seu país, no són aquí. Aquesta situació acostuma a ser més dura en el cas de les dones de certes cultures, especialment d'aquelles que no tenen accés al treball i a la independència personal, o bé que es veuen limitades a treballs molt degradats. "Tancades" sovint a casa seva, sense poder fruit de la xarxa de relacions i complicitats que les posicionava socialment en el seu lloc d'origen, la dissolució dels vincles de la família àmplia, etc., requereix d'elles un esforç suplementari i la recerca de vies originals de participació i integració. En aquesta situació, refer l'autoestima i l'harmonia es fa difícil, a vegades impossible. Però és evident que una persona sense aquesta plataforma emocional té reaccions dissonants respecte als altres grups humans amb els quals es relaciona. Aquestes discordances poden agreujar-se en l'adolescència i la joventut i provocar més dificultats per mantenir la cohesió familiar, sovint l'únic lloc de referència.

La ignorància o el menysteniment de les dificultats associades a l'emigració fa que, sovint, la població autòctona vegi les persones immigrades com a minusvàlides i que s'hi adrecin amb un paternalisme que pot provocar reaccions de submissió i regressió. Es fomenten llavors actituds assistencialistes, des dels serveis socials, sanitaris i educatius, que generen a continuació hàbits d'exploitar la caritat, en lloc de reclamar drets com a ciutadans o ciutadanes. S'ajuda les persones immigrades, però sense posar les bases per superar les causes de la desigualtat i la marginalitat.

També trobem actituds clarament assimilacionistes. Són els intents de fer que tothom sigui "com nosaltres" en els seus hàbits socials i culturals. Es tracta de superar la desigualtat mitjançant l'homogeneïtat i així s'eviten certs problemes. La diversitat en aquest cas es redueix a manifestacions "folklòriques" o actes de "coneixement de l'altre". Quan en realitat ens hem de reconèixer "tots plegats". L'assimilacionisme simplifica la realitat multicultural. No esbrina com encarar positivament el conflicte entre persones de diferents cultures. Simplement decreta que un grup de persones ha de perdre la seva identitat a favor d'un altre grup, el dominant.

A les actituds assistencialistes i assimilacionistes cal afegir-los la posició d'aquells que accepten com a normal la marginació en què viu bona part del col·lectiu immigrant o la d'aquells altres que propugnen el rebuig actiu o passiu respecte a la immigració. Aquestes posicions, que poden néixer d'insatisfaccions personals o col·lectives, d'experiències negatives, d'ignoràncies o simplement de prejudicis i intoleràncies, moltes vegades es reforcen per les declaracions oportunistes i cíniques de polítics i personatges públics que falsegen la realitat, i pel silenci dolós de molts altres.

Martucelli esmenta sis grans temors que alimenten en determinats sectors de la Unió Europea la xenofòbia i el rebuig dels immigrants "pobres": el temor a onades massives d'immigrants, el temor a la deslocalització industrial, el temor a perdre el treball, el temor a no ser escoltats pels poders públics, el temor a la diferència i el temor a la inseguretat. I, a més, l'obsessió d'aquests temors fa perdre de vista problemes socials que existeixen independentment de la immigració: la precarietat laboral, la marginació i l'exclusió social justificades i alimentades per uns "valors de prestigi" –la competitivitat, el productivisme i el consumisme– que dificulten en gran manera qualsevol esforç per assolir la cohesió social fonamentada en la *solidaritat o la comunitat d'interessos i responsabilitats*. La solidaritat és precisament un valor universal que transcendeix les fronteres i pot aplegar els homes i dones de tot el món, visquin on visquin, amb un objectiu comú, l'emancipació de les persones i la redistribució de la riquesa.

Cal, també, que analitzem en el context que descriu Martucelli les situacions explosives d'enfrontaments ciutadans, relacionades amb la immigració. Possiblement són processos que s'han covat en espais sotmesos a una història de marginació, en una societat amb un grau d'insolidaritat preocupant. No és possible fonamentar la convivència sobre la injustícia i el desordre social. Tanmateix, que hi hagi elements que ens generin contradiccions i conflictes no vol pas dir que sempre haguem de passar a una situació explosiva, ans al contrari, posen de manifest els elements que haurem d'intentar integrar en un projecte comú. Cal admetre que algunes aportacions culturals, precisament pel seu caràcter deshumanitzant, no són integrables, però fins i tot en aquest cas, el diàleg ha de servir per trobar un camí que faci tan comprensible com sigui possible aquesta exclusió.

Això obliga a reforçar una *educació crítica* per millorar l'autonomia de la reflexió personal, de manera que la ciutadania sigui capaç d'analitzar els "llocs comuns" que es fan servir per intimidar-la i atemorir-la amb el fantasma de la immigració. L'esforç educatiu s'ha d'encaminar cap al desenvolupament de coneixements, actituds i pràctiques que possibilitin aquest procés integrador, cal trobar la manera de proporcionar eines per a la reflexió autònoma amb prou informacions i reforços interpretatius, reforçar la solidaritat esmentada, que en definitiva és el fonament més sòlid del mestissatge intercultural que comporta la construcció en comú d'una societat "de tothom" i "per a tothom".

**3 El marc global de la formació i l'educació
al llarg de la vida**

Com diu Freire, *som éssers inacabats* i com a *subjectes de la història* hem de tenir *ingerència* en tot allò que ens ateny. Hem de créixer com a persones i ho hem de fer conjuntament amb els altres, i al mateix temps cada dia hem de donar resposta a nous reptes: què haig de fer per treballar?, com m’haig de relacionar amb el col·legi del meu fill?, què puc aportar a la vida de la meua comunitat?, com defenso els meus drets laborals i els del conjunt de companys de l’empresa?, etc. Per això la formació al llarg de la vida resulta una exigència inexcusable en les nostres societats tant per als ciutadans “de tota la vida”, com per als “novinguts”. Tanmateix, aquesta formació ha presentat històricament a casa nostra molts buits i molta precarietat. Això fa que la presència dels novinguts en l’àmbit educatiu, amb nous requeriments i noves expectatives, posi més en evidència una política educativa incapaç des de fa molts anys de respondre als reptes personals i col·lectius actuals i de futur.

La formació en l’edat adulta s’interpreta com el conjunt d’accions formatives i/o educatives que es reben després de l’etapa obligatòria del sistema educatiu, normalment de forma discontinua. Estem fent servir aquesta expressió amb aquesta accepció en tot aquest treball. Però, sovint, especialment en el nostre entorn, es redueix el concepte de formació de persones adultes només a la formació *bàsica* o, pitjor encara des del punt de vista de l’exactitud conceptual i terminològica, a la formació que condueix a la *titulació bàsica*. La UNESCO va descartar aquesta

perspectiva segmentada i restringida en la seva definició ja clàssica de l'any 1976 a la dinovena Conferència General a Nairobi.

La Llei de Formació d'Adults de Catalunya⁴ va recollir algunes de les línies matrius de la definició mencionada i va concretar la formació i l'educació de persones adultes en tres àmbits fonamentals: la formació per al món laboral, la formació per al lleure i la cultura i la formació bàsica (art. 1). Caldria afegir-hi la formació per a la participació social i la convivència ciutadana, objecte d'aquest treball, que no hauria de representar un àmbit diferent, sinó la transversalitat natural de qualsevol tipus de formació en democràcia.

La formació per al món laboral, tant la formació per a aturats com per a ocupats o l'anomenada formació permanent o continuada dirigida als professionals, ha anat creixent en importància en aquests darrers anys. Aquesta importància relativa que la societat i l'Administració li atorguen pot mesurar-se quantitativament a partir del volum pressupostari que se li dedica en les polítiques actives contra l'atur a través de la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.⁵ Per una altra banda, la formació cultural en forma de cursos, tallers, cursets i diverses actuacions organitzades en els centres cívics, els ateneus, etc., té una importància que sempre és difícil de mesurar per la seva dispersió, però que és fàcil d'intuir per la quantitat d'activitats que representa i d'institucions i entitats que la duen a terme.

Esquemàticament, la formació de persones adultes, és a dir, la formació el subjecte de la qual és una persona adulta, constaria dels camps següents: la formació en competències bàsiques, la formació per al món laboral i el camp més difós que la Llei de Formació d'Adults de Catalunya va anomenar per al lleure i la cultura. Hem volgut representar en l'esquema que la formació en competències bàsiques

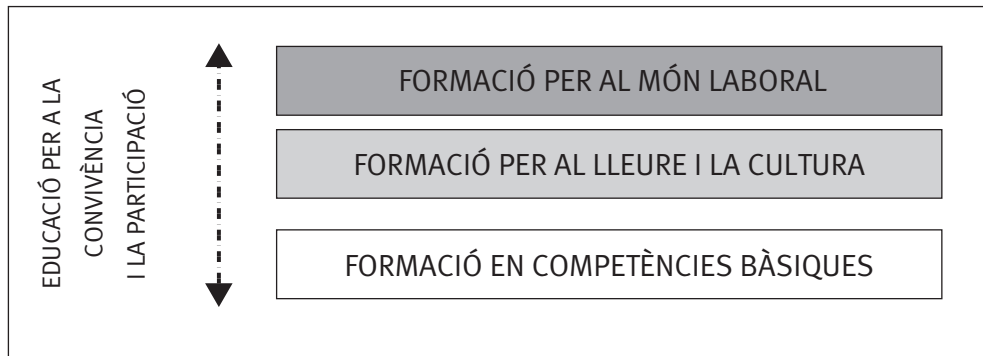
4. Llei 3/1991, de 18 de març, de Formació d'Adults (DOGC 1424 de 27 de març de 1991). La Llei d'Educació de Catalunya, (DOGC 5422 de 16 de juliol de 2009) manté la seva vigència en l'article 69.1.

5. Els pressupostos de l'Estat de l'any 2007 destinaven a la partida de "Formación profesional para el empleo" 2.236 milions d'euros, dins dels pressupostos del Servicio Público de Empleo Estatal. A aquesta xifra caldria afegir-hi el cofinançament del Fons Social Europeu a través dels Programes Operatius Pluriregionals d'actuació en matèria de Formació Contínua i Reforç de la Iniciativa Empresarial.

penetra tots els altres camps, de manera que sense formació bàsica es dificulta la formació laboral o la cultural. També hem volgut representar que l'educació per a la convivència i la participació és un eix transversal més que no pas un camp diferenciat; sens dubte té potencial de contingut educatiu, però fonamentalment hauria de ser objecte d'una vivència en tots els aprenentatges vehiculada per la mateixa organització. Finalment, cal remarcar que la diferenciació de camps respon a un model teòric. A la pràctica existeixen fortes relacions entre els uns i els altres i entre l'objecte d'aprenentatge i les motivacions personals: una persona pot inscriure's en formació bàsica per una necessitat laboral o una satisfacció personal; alguns cursos de formació ocupacional aporten formació bàsica, un taller cultural desperta necessitats de formació bàsica o un taller de cuina acaba esdevenint plataforma laboral.

Figura 1.

Àmbits de la formació de persones adultes i la seva interrelació



Font: Elaboració pròpia.

CARACTERÍSTIQUES PRÒPIES DE LA FORMACIÓ DE PERSONES ADULTES

La formació de persones adultes té algunes característiques que la fan específica pel que fa als criteris psicopedagògics i difícilment assimilable a altres sectors

educatiu, especialment des del punt de vista de l'organització. Vegem-ne alguns dels aspectes diferenciadors:

1. La formació de persones adultes *no és obligatòria* per als subjectes adults. Les persones adultes fan les seves opcions formatives amb caràcter funcional i personal: en funció de les seves expectatives concretes (laborals, inclinacions creatives, preferències, recerca de sortides personals, aspiracions culturals, com a contraprestació exigida a subsidis econòmics com els de la renda mínima d'inserció o les prestacions d'atur, etc.). La presència de mecanismes coercitius davant de certes accions formatives no implica per a la persona adulta una exigència legal en sentit estricte com passa en l'educació obligatòria. Una persona menor de setze anys ha d'assistir obligatòriament a l'escola o a l'institut. La persona adulta no té cap *obligació legal* de formar-se.

2. Per tant, en darrer terme, l'èxit de participació dependrà d'una equació que té almenys dues variables: d'una banda *l'adequació* de la formació impartida a les expectatives i a les necessitats reals (o induïdes per la societat) de la persona adulta i, de l'altra, les *interrelacions personals i grupals*, i l'ambient gratificant que pugui establir-se en el procés educatiu. L'impacte de les comunitats i els grups humans que conformen la nostra vida adulta, indiferent, favorable o contrari a la formació en general, propici o hostil a un tipus de formació determinada, tenen una importància decisiva a l'hora d'inhibir o d'emprendre les opcions formatives de la persona adulta, així com a l'hora d'estimular-les i mantenir-les.

3. Una de les dedicacions primeres de l'infant és anar a l'escola. El *rol social* de la persona adulta, en canvi, les seves preocupacions primordials, són treballar per obtenir un salari que li permeti viure, les obligacions familiars (amb totes les mutacions actuals del concepte), la preocupació per la gent gran amb qui viu, trobar feina si està aturat, col·laborar amb alguna acció o servei social, etc. Rols socials que sovint s'anteposen al d'"estudiant" en el cas que s'hagi iniciat un procés educatiu. En conseqüència, si es perd la feina o si es canvia l'horari, si un fill emmalalteix o si canvia de pis, potser s'abandonarà el procés formatiu. Per tant, a diferència de l'etapa infantil, els processos formatius en l'edat adulta

estan, com hem dit, molt subjectes a una bona adequació de l'oferta a la demanda i a la facilitat d'accés.

4. Per la seva banda, les *institucions públiques*, com a gestores del bé comú, tenen la *responsabilitat* de potenciar, estimular i facilitar la participació de la ciutadania adulta en accions formatives. La Constitució i l'Estatut, i posteriorment la citada Llei 3/1991 de Formació d'Adults de Catalunya, seguint la Declaració Universal dels Drets Humans, afirmen taxativament que “els poders públics *garanteixen el dret* de tothom a l'educació” (Constitució, article 27.5), o “essent la formació un procés inacabat per a tota persona, *ha d'ésser atesa i promoguda adequadament* pels poders públics [...] la millor manera de promoure i *garantir el dret a la igualtat* és per mitjà de la formació permanent, entesa com el procés educatiu que ha d'acompanyar la persona al llarg de tota la seva vida” (Llei 3/1991). Aquesta al·lusió de la Llei catalana al dret a la igualtat no fa més que concretar en la formació permanent el principi d'igualtat social promulgat a la Constitució (article 9.2) i que en el si de la formació de persones adultes significa prioritzar les formacions socialment, culturalment i laboralment bàsiques.

Les declaracions programàtiques en el sentit de recordar l'obligació de les administracions públiques pel que fa a la formació de persones adultes han estat constants d'uns anys ençà, tant en l'àmbit europeu com en l'internacional. La darrera convocatòria internacional de la UNESCO sobre educació de persones adultes celebrada a Hamburg l'any 1997 (en el moment de redactar aquest treball està convocada la VI Conferència Internacional de la UNESCO per al mes de desembre de 2009 al Brasil), en la seva Declaració afirma que l'educació bàsica “no és solament un dret, sinó també un deure i una responsabilitat envers els altres i el conjunt de la societat”. En conseqüència, es fa palès que a les administracions els correspon el compromís inalienable de possibilitar i facilitar que les persones puguin exercir el deure i la responsabilitat que els reconeix la declaració esmentada.

Tot i aquestes declaracions ben clares, com que no existeix en l'educació i la formació de persones adultes el mateix consens social i el mateix desplaçament

legal que tradicionalment han conformat el sistema educatiu, les institucions públiques es mouen en aquest sector més per les influències directes de les pressions socials (empresarials, populars, sindicals, ideològiques, polítiques, de prestigi, etc.), que per la consciència o el dictat d'unes normes clarament prescriptives: l'increment de l'atur, per exemple, a mitjan dècada dels vuitanta o en l'actualitat, ha propiciat la formació ocupacional; l'oferta en creixement exponencial de postgraus i màsters ha estat afavorida per la demanda de crèdits del mercat o per les reformes del Pla Bolonya, etc. Pel que fa a la formació bàsica de les persones adultes, la pressió social és pràcticament inexistent, cosa que facilita i determina polítiques públiques minimalistes, tradicionals i rutinàries, poc adequades a la societat actual.

5. Una altra característica, ja citada, és *la divisió en àmbits* o camps de la formació de persones adultes: formació bàsica, per al món laboral, per al lleure i la cultura i per a la participació ciutadana, la convivència i el desenvolupament comunitari. Aquesta divisió té una traducció administrativa. Cada àmbit s'aborda des de diferents departaments de la Generalitat o de diverses àrees municipals. Les competències dels àmbits ocupacional i de formació bàsica són atribuïdes a la Generalitat, les de l'àmbit cultural fonamentalment als municipis i les de participació ciutadana a totes les administracions, la qual cosa generalment és equivalent a cap. La divisió de competències en departaments i institucions públiques diferents pot ser convenient per assegurar la incidència en tots els àmbits, però és nefasta i ineficient quan la coordinació real és pràcticament inexistent i l'absurd sovint impera. Les experiències de col·laboració intrainstitucional o entre institucions, com per exemple la d'adequar i facilitar la convalidació dels permisos de conduir a les persones immigrades, són excepcionals.

6. I una altra característica encara és *la gran quantitat d'institucions, entitats i grups socials que actuen* en la formació de persones adultes amb criteris, objectius i interessos diferents: gairebé tots els departaments de la Generalitat, els ajuntaments, les diputacions, les universitats, les fundacions, les entitats, els centres privats, les acadèmies, les associacions, les ONG, els gremis, les empreses, etc. Aquest conjunt tan divers d'agents fa difícil plantejar anàlisis i fulls

de ruta comuns. Hi ha interferències constants entre els nodes formatius adults, més o menys pròxims, més o menys allunyats, que s'ignoren, tenen a vegades curtcircuits o discorren de forma paral·lela sense la coordinació necessària, les influències mútues i els intercanvis convenients. Tanmateix, cal tenir en compte aquesta riquesa social, la seva presència i les seves interaccions de diferents signes.

7. Les respostes formatives a les necessitats de la població adulta immigrada o, en general, a qualsevol col·lectiu amb dificultats d'inserció social, per motius jurídics, econòmics o per qualsevol altra causa, *van ser iniciades en gran part per grups d'iniciativa social*, molts dels quals han continuat la seva tasca formativa, innovant en les seves propostes des del punt de vista social i metodològic i creant nous materials específics. Per això cal ser prudents i crítics a l'hora d'abordar la dicotomia entre actuacions públiques i privades. No són categories que defineixin per si mateixes ni l'eficiència professional ni l'adequació a la demanda social.

8. Fins ara hem subratllat les característiques pròpies de la formació de persones adultes des del punt de vista sociològic. Des del punt de vista psicopedagògic cal insistir en el que podríem anomenar la “síndrome de les dificultats d'aprenentatge” o “teoria del dèficit”. Les dificultats d'aprenentatge en l'edat adulta formen part de la percepció social, que és insistent i assumida personalment. No hi ha dubte que els canvis fisiològics repercuteixen en els processos cognitius. Però les persones no som només fisiologia, som també cultura, cultura en aquell sentit ampli que no queda restringit als coneixements acadèmics. La combinació dels dos pols: biologia per una banda i cultura acumulada per l'altra, més la motivació i sovint la necessitat de l'aprenentatge, fan que *el subjecte adult desenvolupi les seves capacitats cognitives* articulant nous dinamismes d'aprenentatge. A l'alçada del tercer mil·lenni aquestes afirmacions no són més que obvietats que ningú no posa en dubte per poca formació psicopedagògica que tingui. Però sovint la percepció comuna, la percepció de la majoria de la societat, s'imposa al coneixement recolzat per la teoria científica, el traeix i desemboca en afirmacions sense base científica, especialment referides a les persones amb menys formació acadèmica, a les quals s'atribueix un sostre en l'aprenentatge.

Un exemple en què la teoria científica contradiu la percepció social és l'aprenentatge d'una segona llengua (L2). Generalment es pensa que els infants aprenen més fàcilment una segona llengua que les persones adultes. Elisabet Serrat, del Grup de Lèxic i Gramàtica del Gabinet d'Assessorament Lingüístic per a la Immigració de la Universitat de Girona, afirma de forma categòrica:

“En tot cas, contràriament a la creença popular, la investigació experimental en què s'ha comparat els nens amb els adults en l'aprenentatge de segones llengües ha demostrat consistentment que els adolescents i els adults ho fan millor que els nens petits sota condicions controlades. Una excepció n'és l'àrea o component fonològic, encara que alguns estudis que comparen nens i adults immigrants no donen suport a la noció que els nens més petits són més eficients en aquest component de l'aprenentatge de segones llengües. Tot i així, popularment continua la creença que els nens aprenen l'L2 més ràpidament que els adults.” (Serrat, 2002)

Més endavant continua dient:

“En resum: els adults evolucionen a través dels primers estadis del desenvolupament sintàctic i morfològic més ràpidament que els nens, quan l'edat i l'exposició es mantenen constants. Dit d'una altra manera, els adults són millors que els nens en l'aprenentatge d'una L2.” (Serrat, 2002)

De tots els trets propis del col·lectiu adult que veiem al quadre 1 se'n dedueixen criteris fonamentals de qualitat per a les accions formatives, en funció del seu caràcter positiu o negatiu en el procés d'aprenentatge. Es pot establir un decàleg de pràctiques positives en la formació de la població adulta, que són:

1. Les accions formatives de qualitat,
2. que tenen com a objectiu fonamental donar resposta a les necessitats del col·lectiu al qual van destinades,
3. que admeten i fomenten la participació del públic participant/discent en la programació, l'organització i les decisions,

Quadre 1.**Característiques pròpies de la formació de la població adulta**

Característiques	Conseqüències eludibles	Propostes*
Predomini de rols socials adults - No és obligatòria	Percentatge important d'abandonaments	Resposta a les expectatives
		Ambient gratificant
Divisió d'àmbits: laboral, sociocultural, bàsic	Coordinació força inexistent	Institut Català de Formació de persones adultes i plans locals de formació de persones adultes
	Encavalcament d'actuacions	
	Necessitats no cobertes	
Abundància d'entitats i institucions formatives	Dificultats d'anàlisi de conjunt	Harmonització global a través de l'anàlisi local
	Dificultats de col·laboració	Plans locals
Importància de la iniciativa social en la detecció inicial de necessitats i en la resposta posterior	Difícil encaix entre públic i privat	Nou concepte de "públic" com a servei a la població, especialment als col·lectius amb dificultats
Síndrome de les dificultats d'aprenentatge	Desmoralització i abandonament davant les primeres dificultats	Aprenentatges funcionals Subratllar els èxits Relativitzar els errors
Motivació i cultura adquirida	Coneixements poc sistematitzats, de vegades inconnexos amb la realitat	Aprenentatges en l'espai de la "zona de desenvolupament pròxim"

* Les vies alternatives són molt genèriques, però no és aquest el lloc de les concrecions.

Font: Elaboració pròpia.

4. que són gratuïtes quan els continguts són socialment bàsics,
5. que no suposen cap mena de discriminació prèvia,
6. que promouen la participació de les agències socials implicades i/o responsables (administracions públiques, iniciatives socials, entorn organitzat, etc.) i no justifiquen la inhibició de cap d'elles,
7. que promouen la participació de l'entitat en l'entorn social,
8. que parteixen dels coneixements dels participants acumulats al llarg de la vida per establir transferències amb els coneixements nous,
9. que mantenen i incrementen la motivació inicial subratllant els èxits en l'aprenentatge,

10. i que estimulen sense paternalismes l'aprenentatge, malgrat els errors o les dificultats a què s'enfrontin els participants.

En el quadre 1 la participació apareix tres cops: participació dels alumnes en la programació, l'organització i les decisions; participació de les agències "externes" en el disseny i seguiment de les accions formatives; participació de l'entitat en l'entorn social. La participació esdevé, doncs, un element simptomàtic d'avaluació d'una acció formativa adulta i, si es vol, en conforma el seu caràcter públic. Per contra, són tendencialment negatives les actuacions formatives de poca qualitat, les que fomenten estructures no democràtiques, autoritàries o assistencials i les que tenen com a únics eixos estructuradors els interessos corporatius, els mercantils i/o els programes preestablerts que no revisen permanentment la seva adequació.

COORDINACIÓ EN XARXA DE LA FORMACIÓ EN L'EDAT ADULTA: ELS ENS LOCALS

La presència d'agents tan diversos, públics i privats, ha fet que la formació de persones adultes present en un territori sigui un trencaclosques desencaixat d'actuacions formatives, constituïdes sovint en regnes independents que s'ignoren mútuament o s'encavalquen, quan no s'enfronten per un mercat suposadament limitat. Caldria que la seva presència en el territori estigués coordinada pels plans locals de formació de persones adultes, d'abast municipal, comarcal, o de districte a les grans ciutats, que s'haurien de relacionar i alimentar amb les expectatives formatives que revelen els plans integrals de salut, de promoció econòmica, participació ciutadana, joventut, etc. Els ens locals haurien d'esdevenir l'eix vertebrador i el punt de referència d'aquests plans de formació de persones adultes i haurien de reivindicar un paper més actiu en l'articulació de la formació de la població adulta present al territori.

Això suposa i exigeix col·laboracions entre la Generalitat i els ens locals, col·laboració que és dificultada unes vegades per les mentalitats centralistes

atrinxerades a la Generalitat, unes altres per les resistències a una relació fluïda interinstitucional i sovint per una postura prèvia que afecta tant la majoria dels ens locals com els departaments de la Generalitat: la manca de comprensió de les funcions dinamitzadores de la formació de persones adultes en la societat actual.

La societat de la informació i la importància creixent del coneixement en la societat, el procés accelerat de canvis, la renovació constant de les tecnologies, la longevitat a les societats occidentals, l'increment dels corrents migratoris, la reducció global del temps de treball remunerat, la segmentació social, la injusta precarietat del treball, la crisi econòmica i l'increment de l'atur estructural, entre altres factors, donen nova importància a la formació al llarg de tota la vida i, en conseqüència, a la formació de persones adultes. L'evidència que ja no hi ha “un temps per estudiar i un temps per treballar”, que el temps tendeix a un contínuum formatiu atesa la caducitat apressada dels coneixements, encara no ha tingut les repercussions curriculars i metodològiques esperades en l'educació inicial, però sí que ha donat rellevància a dos aspectes: *a)* la importància de la formació en l'etapa adulta per poder seguir els canvis continuats de la societat i per mantenir i incrementar la seguretat personal, que aporta la confiança en la pròpia capacitat d'interpretació dels canvis, i *b)* que l'absència de formació i de les acreditacions socials corresponents (especialment, l'absència de títols acadèmics) és un dels eixos al voltant del qual s'estan conformant les noves desigualtats socials. La formació de persones adultes ha d'esdevenir un element afavoridor de la mobilitat social ascendent de tendència igualadora per dalt i, a la vegada, de forma imbricada, ha d'educar en la cooperació de manera que la majoria de la població tingui eines per incrementar la seva participació col·lectiva en els àmbits de decisió de la producció i de la fruïció dels béns de la comunitat.

Aquestes exigències de la societat actual no han de significar fonamentalment un increment il·limitat dels recursos en formació de persones adultes, sinó una coordinació més real i eficaç. Tot plegat passa per un paper més actiu dels ens locals i una major implicació en la formació adulta, però alhora un traspàs de competències i de recursos suficients.

ALGUNES PROPOSTES GENÈRIQUES PER A LA FORMACIÓ DE LA POBLACIÓ ADULTA, AMB ATENCIÓ ESPECIAL A LA POBLACIÓ IMMIGRADA

Com dèiem a la introducció, les demandes de formació de les persones immigrades adultes han ajudat a aflorar moltes de les contradiccions existents prèviament i no resoltes. Per això, el que proposarem per a la formació de persones immigrants és vàlid en la majoria dels casos per a la formació de la població adulta autòctona. Dit d'una altra manera, si quan fem propostes per a persones immigrants canviem el subjecte població immigrant per població adulta, la gran majoria de propostes continuen sent totalment vàlides.

1. Normalment quan la societat s'alarma davant els nivells d'instrucció deficients d'un país, proposa com a solució la millora o la transformació del sistema escolar. Sense desmerèixer la importància de la millora de la formació inicial, cal recordar la importància d'una acció simultània en la formació de les persones adultes, ja que les estructures socials, si no s'actua en sentit contrari, tendeixen a reproduir en els infants les situacions de desigualtat cultural existents, a través dels nuclis de convivència, de la transmissió de pares a fills, de la relació de les persones adultes de l'entorn amb els infants, fora i dins de l'escola. El fracàs escolar, per exemple, és en gran part determinat per "la motxilla educativa" amb què l'infant arriba a l'escola. I aquesta motxilla l'han omplert a casa seva a partir del nivell acadèmic dels pares, de la valoració que fan de l'aprenentatge escolar, etc. Si no s'actua sobre la família, les motxilles educatives buides afavoriran el fracàs futur. De la mateixa manera, els programes d'atenció als infants immigrants escolaritzats han d'anar acompanyats de programes específics destinats als pares i mares i adults propers.
2. Totes les poblacions que acullen nuclis d'immigració haurien de disposar d'un servei públic d'acolliment que els orientés i els ajudés, entre altres qüestions, en la resolució dels tràmits legals, serveis de salut, lloguer o compra d'habitatges, demandes de serveis bancaris, tramitació del carnet de conduir i formació específica present a la localitat. Informacions que són útils tant per als nouvinguts com per als "vellestants".

3. Els ens locals i les seves organitzacions, salvades les excepcions, haurien de superar la postura que, en general, han tingut fins ara, de no ingerència o d'ingerència de baixa intensitat i qualitat en el tema de la formació de persones adultes. Però, alhora, cal esmentar que els seus esforços notables no han estat reconeguts ni valorats per les instàncies autonòmiques corresponents. Com a propostes generals es poden esmentar: establir plans locals específics; preveure i projectar l'aspecte formatiu en els plans integrals (els plans de promoció econòmica o de promoció ciutadana, de gestió cultural, de salut, etc.), abordant en tots els casos les necessitats de la població immigrada; desenvolupar l'Acord-marc de col·laboració entre el Departament d'Educació i les entitats municipalistes "en matèria de planificació de la formació de persones adultes", signat el maig del 2006; intervenir en la cogestió de la formació bàsica present en el seu territori, tal com es proposa inicialment en l'Acord-marc citat, i relacionar les persones que participen a la formació bàsica amb els programes culturals que es promouen al municipi; fomentar les expressions culturals de la població immigrada i la seva participació en els programes culturals i formatius del municipi, com a nous espais de cohesió i interrelació social, que progressivament han de deixar de pivotar al voltant dels orígens de les persones immigrades per esdevenir nova expressió cultural d'un poble o d'un barri. Els projectes educatius de ciutat podrien ser una bona eina, sempre que contemplessin l'educació des de la perspectiva permanent, al llarg de tota la vida. Haurien d'afavorir la possibilitat que els grups socials més allunyats dels béns culturals estàndards de la ciutat hi tinguessin accés. Alhora haurien de potenciar la creació cultural individual i col·lectiva. La ciutat s'ha de plantejar com a lloc de trobada i normalització intercultural, com a nou espai generador de convivència. Però tot això cal planejar-ho, no sorgeix a l'atzar.
4. El programa interdepartamental de formació de persones adultes de la Generalitat, establert de forma positiva per la Llei de Formació d'adults ha deixat de ser operatiu i, contravenint la Llei, fa anys que no es convoca la comissió corresponent. Tanmateix, caldria establir un programa interdepartamental real i efectiu. De forma especial en les relacions entre formació ocupacional i formació bàsica i, en concret, pel que té relació amb aquest document, en

relació amb les persones adultes immigrades. A més, caldria una relació operativa entre la formació d'adults i la Secretaria per a la Immigració, en el marc del Pacte Nacional per a la Immigració, és a dir, entre un marc concret d'actuació –l'educatiu adult– i el marc global que representa el Pacte.

5. La primera eina per a la socialització de la població immigrada és l'aprenentatge de les dues llengües oficials a Catalunya. Això requereix un esforç sistemàtic i de gran abast a tots els nivells i no solament en l'ensenyament infantil ordinari. Caldria que a totes les localitats hi hagués una oferta suficient d'ensenyament de les dues llengües per a població adulta, que es posés a disposició immediata de totes les persones que hi arribessin de bell nou, amb una dedicació horària àmplia, amb un professorat especialitzat en l'ensenyament del català i del castellà com a noves llengües en el context migratori, amb materials específics d'ensenyament i d'aprenentatge, amb recursos didàctics (laboratoris d'idiomes, audiovisuals, mitjans informàtics, etc.).
6. Tenint en compte la importància que la societat atribueix als certificats i als títols acadèmics, cal afavorir l'accés de les persones immigrades a les titulacions i facilitar les convalidacions dels títols expedits al seus països d'origen. Els serveis d'ensenyament i les universitats haurien de tenir persones o oficines prou especialitzades en cadascun dels països de major immigració per tal de simplificar i agilitar els processos de les convalidacions. També cal facilitar l'obtenció de la titulació bàsica al jovent immigrat i a les persones adultes immigrades a través de programes adaptats al seu coneixement més o menys rudimentari de la llengua.
7. L'educació intercultural ha d'impregnar tota la formació de les persones adultes, hi hagi o no hi hagi presència de persones immigrades, tant si és formació bàsica, ocupacional, contínua, per al lleure cultural, per a la participació ciutadana o per a l'aprenentatge de la llengua, per tal de contribuir a la descoberta dels aspectes universals i comuns que comparteixen totes les cultures, de les interferències que dificulten la comunicació entre persones de diferents cultures i per afavorir les noves potencialitats que es desprenen de la diversitat cultural, i per transformar, si escau, la mentalitat aversiva o resignada al mestissatge per unes actituds que vegin el fenomen de forma projectivament positiva. En conseqüència, tots els projectes i programes

formatius haurien de partir del reconeixement de la diversitat, entenent que l'educació actua en un doble sentit: ofereix codis comuns a tothom per poder viure en la mateixa comunitat i alhora estimula l'elaboració del coneixement i potencia les competències individuals que permeten a tothom seguir treballant per a la construcció i la transformació de la societat, producte de la diversitat.

8. Qualsevol procés d'aprenentatge adult potenciat per les administracions públiques ha de plantejar-se com a espai plural, compartit i sense restriccions per raó de l'origen o les creences, respectant la voluntat i el dret de les mateixes persones immigrades o de qualsevol col·lectiu o persona de poder tenir els seus espais propis. Però la definició dels espais educatius com a espais comuns i plurals no pot ser només una definició de principis. Calen accions positives que impedeixin les discriminacions de fet, per acció o omissió, i que afavoreixin les possibilitats de les persones immigrades de fer servir aquests espais. Cal pensar, també, en la possibilitat, quan s'escaigui, d'organitzar activitats educatives específiques de coeducació explícita, entre persones immigrades i no immigrades, partint de necessitats manifestes de convivència i cooperació amb els fills i/o filles, l'escola, el barri, la comunitat de veïns, els drets laborals, el consum, la salut, el coneixement de la història, la cultura, l'economia d'àmbits geogràfics i culturals diversos, etc.
9. Quan calgués, s'hauria de preveure també espais específics per a l'educació de les dones adultes immigrades des del moment de l'arribada. A banda de la necessitat comuna d'ensenyament de les llengües d'aquí, sovint requereixen formació específica per a l'ús del sistema de salut, per descobrir els productes i els serveis de puericultura, per conèixer l'organització del sistema i dels serveis escolars, etc. També per a la promoció específica de llocs de treball, formes d'oci compartides, etc.
10. En el llindar de la formació de persones adultes, caldrà dissenyar una oferta formativa per al sector adolescent acabat d'arribar o que no ha superat acadèmicament l'ensenyament obligatori. En aquests casos, la formació i la formació bàsica han d'orientar-se clarament cap a la formació i qualificació professional, bé a través de la possibilitat de continuar en el sistema educatiu (proves d'accés als cicles formatius) o a través dels cursos de formació ocu-

- pacional. És important fomentar programes que posin a l'abast dels joves/adolescents la possibilitat d'obtenir, simultàniament a la formació professionalitzadora, una formació bàsica sòlida amb el títol acadèmic corresponent.
11. Els projectes i programes formatius adreçats a les persones immigrades haurien de partir del coneixement de les seves necessitats i expectatives educatives per poder donar-los la resposta adequada. En la seva elaboració haurien de participar-hi tant com sigui possible els mateixos interessats i les seves associacions, ja que serà més fàcil ajustar l'oferta i la demanda i consensuar els diversos criteris existents sobre les necessitats reals i les respostes formatives vàlides. Les propostes i els programes preestablerts haurien de ser només un element més del diàleg i de les aportacions prèvies, no una norma que cal seguir sense discussió. De forma genèrica es pot afirmar que les necessitats dels col·lectius immigrants (que, exceptuant el desconeixement del marc social i cultural, coincideixen amb les de les persones autòctones) són: *a)* aconseguir eines per a la socialització, l'autonomia i l'equilibri personal en el nou àmbit relacional i comunicatiu en què es troben, de manera que puguin complir els deures que se'n deriven i defensar els drets corresponents. Educativament s'ha d'insistir en els aspectes de la vida quotidiana que els poden resultar incomprensibles, en els costums i en totes aquelles convencions socials que la conformen; *b)* aconseguir habilitats laborals d'acord amb les possibilitats i necessitats pròpies; *c)* progressar en el coneixement i en les competències necessàries per viure i comunicar la pròpia cultura a aquelles persones que fa més temps que són a Catalunya. No es pot abstrure les accions formatives de la circumstància concreta en què es troben les persones o els col·lectius immigrants que hi participen: en relació amb la documentació legal, el treball, el xoc cultural, l'habitatge, etc.
 12. Qualsevol procés d'integració comporta un risc de generació de conflictes. La gestió i la pedagogia dels conflictes socials serà un dels elements fonamentals de l'educació intercultural. La persona adulta, immigrada o no, acudeix als centres educatius "amb tota la seva vida" i avui, en determinats indrets, hi entra amb un seriós xoc cultural i social a partir del veïnat, del treball, etc. D'una banda, és una situació nova per a la qual els espais educatius majoritàriament no estan preparats i, de l'altra, és una situació complexa que

el centre educatiu difícilment pot gestionar tot sol. En aquest àmbit esdevé doblement important la cooperació amb les institucions i amb la xarxa social de l'entorn així com la formació dels educadors i les educadores.

13. Una societat desigual i amb desigualtats creixents demana postures positives de resistència i de lluita per establir nous paràmetres socials i culturals. Les societats multiculturals, tal com es manifesten avui, són fruit de la desigualtat, la injustícia i una globalització de l'economia sense control democràtic. Les administracions públiques tenen un paper fonamental en la redistribució equitativa de la riquesa, la cultura i el benestar social. Exigir-ho a les administracions com a part de l'exigència mútua és també imprescindible, però quan es queda només en això, quan no passa a les mil formes d'acció possibles, pot esdevenir una manera de justificar els immobilismes personals.
14. Els professionals de la formació de persones adultes no poden caure en postures d'heteroinculpació permanent (la culpa que les coses no funcionin sempre és de l'Administració o d'altri) i, alhora, d'acceptació de les directrius sense crítica reflexiva ni criteri personal, trontollant en el pessimisme permanent, abdicant de la creativitat, consentint la rutina, tolerant la idea que la societat no pot canviar i que el seu esforç és estèril. El professional de la formació de persones adultes simplement ha de ser una persona que es planteja la qüestió freiriana de "com transformar les dificultats en possibilitats". "Reconec la realitat" diu Freire "reconec els obstacles, però rebutjo acomodar-m'hi en silenci o simplement ser l'eco buit, avergonyit o cínic del discurs dominant". (Freire, 1997).

4 La formació bàsica de persones adultes

UNA “FARSA MONEA”⁶: ITINERÀNCIA ADMINISTRATIVA, MODEL RETROINFANTIL

La percepció social de l’educació i la formació bàsica de persones adultes són les escoles d’adults, oficialment anomenades aules i centres de formació de persones adultes, que depenen actualment del Departament d’Educació. Abans del traspàs a la Generalitat de les competències en educació, la formació bàsica depenia del Ministerio de Educación de l’Estat. De l’any 1981 al 1988 va dependre del Departament d’Ensenyament. Entre el 1988 i el 2004, del Departament de Benestar, amb els seus successius canvis de denominació. I a partir del 2004 fins a l’actualitat, del Departament d’Educació. Aquesta itinerància podria ser una conseqüència *ante* i *post factum* del mal peu amb què la formació bàsica de persones adultes va entrar a Catalunya, si ens atenem a les paraules tan actuals del diputat Felip Lorda al Parlament, el 15 de juny de 1983:

“Quan es van realitzar les transferències respecte a Ensenyament, l’educació d’adults no va ser ben rebuda pels negociadors de la Generalitat, i fou

.....

6. El títol es refereix a la coneguda *copla* de Perelló-Mostazo dels anys de la Segona República: “*Gitana, te pasa a ti / lo que a la farsa monea, / que de mano en mano va / y ninguno se la quea...*” *Farsa* es pot referir a falsa o farsa, dos adjectius que es poden aplicar en diferents moments de la història de la formació bàsica.

gairebé una imposició de Madrid dient que si s'admetien les transferències de l'educació primària també s'havien d'admetre les d'adults; és a dir, que es van admetre com una mena de 'torna'.”⁷

Aquest *mal fario* inicial ha fet que la formació bàsica, des de diferents instàncies administratives i amb diferents rangs, hagi estat una parenta pobra i gairebé ignorada de les administracions catalanes. No té presència social, ni als mitjans de comunicació ni al carrer. No preocupa socialment el fet que més d'un terç de la població adulta (prop de dos milions de persones) no tingui cap titulació acadèmica ni que un 28% més només tingui la titulació elemental (en total, tres milions i mig de persones adultes a Catalunya). Són persones invisibles, que s'acaben autoinculpan de la seva carència acadèmica, de les seves necessitats instructives i que, com tothom, dissimulen les seves ignoràncies sense exigir res a les administracions públiques.

Fa dècades que en l'aspecte instructiu, informe rere informe, es roman en els furgons de cua dels països occidentals, però no preocupa o no s'extreu cap conseqüència del fet que tots els estudis relacionin el nivell d'instrucció dels pares amb l'anomenat “fracàs escolar” i que, per tant, tota reforma educativa, per ser eficaç hauria d'actuar alhora sobre l'educació familiar i l'entorn adult de la família i de l'alumne. No s'extreuen les conseqüències lògiques del fet que les motxilles educatives⁸ dels infants estiguin originàriament plenes o buides en funció dels estudis acadèmics dels pares, la qual cosa constitueix una diferència inicial difícil de superar a l'escola;⁹ ni que els països amb millors resultats PISA relacionin els seus èxits amb els nivells d'implicació i de possibilitats de suport familiar als estudis dels fills; ni que l'atur, la pobresa, l'exclusió, la ignorància de les noves tecnologies, el desconeixement operatiu del català o algunes causes

7. Diari de Sessions P, núm. 138, SP - 71. P. 4301.

8. Vegeu l'apartat de propostes del capítol anterior.

9. L'humorista Forges es referia a aquesta situació en una vinyeta en què caracteritzava tota una família amb cara de totxo –insultant caricatura acadèmica!– i el pare deia: “Ma dicho la profesora quel chaval no ploglesa cuadamente y que nescesita mejonral”.

indirectes de la salut, com ara els hàbits saludables, la pràctica esportiva¹⁰ o la prevalença dels accidents de trànsit tinguin molta relació amb les bretxes acadèmiques (Casamitjana, Casanovas i Formariz, 2005). Ni que fins i tot una part de les causes de l'absentisme electoral de sectors importants del nostre país pugui estar relacionada amb aquesta desigualtat oculta.

Malgrat tots aquests fets comprovables, la formació bàsica de persones adultes –hi insistim– no té presència social, no preocupa, no ocupa, no aglutina les inquietuds dels partits ni dels sindicats, les entitats o les institucions, ni les ràdios ni les televisions, si no és de forma escadussera i, per això, al llarg de tots aquests anys, hom té la sensació que quan algun càrrec polític rep aquesta responsabilitat, la rep com aquella torna inicial assenyalada pel diputat Lorda, un afegitó més aviat molest,¹¹ o com un premi de consolació. En aquests vint-i-cinc anys i escaig de transferència autonòmica, la formació d'adults ha tingut successivament rang administratiu de servei, de programa, de subdirecció general, de direcció general, de subdirecció general novament, de subdirecció general vacant durant gairebé un any, per acabar sent una unitat dependent de Formació Professional,¹² tancant una trista corba de Gauss de desinterès real més enllà de les proclames retòriques. En tot aquest periple administratiu només hi ha una constant, un fil conductor: el model compensatori de segona oportunitat que, per ser segona, té com a referència la primera instància, és a dir, els aprenentatges, i l'organització dels aprenentatges, de l'etapa escolar.

.....
10. “En 2005, el 54% de la població con estudios superiores practicaba deporte, por el 11% entre los ciudadanos sin estudios”. A SportCultura, “La salud físicodeportiva de los españoles” (El País, 10 de desembre de 2007). Pot aduir-se que les persones amb estudis tenen una vida més sedentària, però no tots els treballs poc qualificats signifiquen en l'era postindustrial desgast físic, per exemple, el treball tèxtil.

11. És notable l'absència del tema de la formació de persones adultes a les “Bases per a la Llei d'Educació de Catalunya. Una llei de país” (2007), malgrat que es reconeix a la p. 5 els grans dèficits formatius de la població d'entre vint-i-cinc i seixanta-quatre anys i les repercussions que té. La Llei d'Educació de Catalunya dedica tres capítols (del 69 al 71), a l'educació de persones adultes.

12. Decret 269/2007, d'11 de desembre, de reestructuració del Departament d'Educació, art. 144d i 156 (DOGC, núm. 5028, de 13 de desembre de 2007).

Cal puntualitzar que no estem en contra que les persones adultes que han tingut una escolarització difícil puguin disposar d'una segona oportunitat. El que afirmem és que aquesta segona oportunitat ha de partir d'uns objectius propis, d'un programa específic, una organització de l'aprenentatge que respongui a les seves necessitats adultes, uns professionals preparats, un seguiment adient i una avaluació integral de tothom que participa en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Fins i tot en el cas que a través d'algun d'aquests ensenyaments s'obtingui un títol del sistema educatiu. Per posar-ne un exemple, a ningú no se li acudiria que a un infant que no ha tingut vambes de petit, quan de gran se les pot comprar, comencin a emprovar-li a la sabateria el número que li correspondria quan tenia deu o tretze anys, encara que fos amb un model actual: colors, forma, estil de moda. Buscaran el número que li vagi bé, perquè en l'absurd cas contrari se n'aniria de la botiga després de pensar que és una broma de mal gust. Però, de la mateixa manera, és possible que els verbs anar-se'n i abandonar siguin conjugats per algunes persones, o per força gent, quan la formació bàsica de persones adultes és infantilista en els programes o en l'organització.

Això que a ningú no se li acudiria ha estat la línia de fons que ha connectat ininterrompudament l'organització de la formació bàsica de persones adultes des dels anys remots de la dictadura fins als nostres dies: voler donar una segona oportunitat educativa amb el motlle infantil.¹³ La institucionalització històrica de la formació bàsica ha anat subratllant cada vegada més –i encara més en el present– els aspectes organitzativament “escolars”, especialment a les escoles d'adults dependents de la Generalitat: les plantilles són les mateixes que les

.....

13. El motlle infantil, agreujat en aquesta darrera etapa al Departament d'Educació, pot resseguir-se a través de la legislació. Per exemple, es fa una única normativa per a la preinscripció i matrícula dels infants i de les persones adultes a la primavera (Resolució EDU/904/2007, DOGC núm. 4853 de 30 de març de 2007) a l'Annex 3 del qual es diu textualment: “Criteris generals d'admissió d'alumnat i barem a aplicar: existència de germans o germanes matriculats o matriculades al centre o de pares o tutors legals que hi treballin” (!). Aquest mateix absurd es repeteix al Decret 75/2007, pel qual s'estableix el procediment d'admissió de l'alumnat als centres en els ensenyaments sufragats amb fons públics (DOGC núm. 4852 de 29 de març de 2007). Aquesta preinscripció de primavera denota una mentalitat d'any escolar, lluny de la pràctica trimestral/quadrimestral de matriculacions de la formació de persones adultes.

de “primària” i “secundària” (pareu atenció en la terminologia que es fa servir, “primària” i “secundària”: terminologia escolar), els professionals pertanyen als cossos docents ordinaris, mestres amb formació inicial didàctica i metodològica per educar nens i nenes, i llicenciats amb pinzellades pedagògiques per treballar amb adolescents (el CAP i els seus succedanis). Aquestes dues categories de professionals, les úniques que avui accedeixen a la funció docent de les escoles d’adults de la Generalitat, no tenen cap mena de formació específica prèvia (!) sobre psicopedagogia, metodologia i organització dels centres de formació bàsica de persones adultes, que desconeixen. La inspecció és de primària i secundària, l’estructura directiva és la mateixa que a les escoles, els programes educatius adaptats, no específics, els mètodes acostumen a ser transmissius, el curs lectiu rígid, la participació encotillada en el model de “consells escolars”¹⁴, etc.; tot plegat en detriment de l’adequació a les necessitats formatives específiques de la població adulta, que viu en un entorn determinat.

Contràriament al que afirmaven les instàncies sindicals o polítiques, la gran contradicció del Departament de Benestar en el seu moment no va ser fer assistencialisme de la formació bàsica de persones adultes, sinó haver fet “ensenyament escolar” i, a més, amb una gestió que alguns consideraven arbitrària i, pels seus resultats, poc eficient. Aquest desenfocament administratiu continuat ha arrossegat molts professionals –o, més ben dit, s’ha establert un bucle inconscient de retroalimentació–, que segueixen per comoditat un text infantil o juvenil en comptes de crear els seus propis materials. És una mostra visible del paradigma de la infantilització descrita. Tot i que, tanmateix, força docents i algunes escoles i entitats han mantingut uns nivells de qualitat, de recerca i d’innovació alts, atents als canvis socials, a les noves necessitats formatives de la població adulta i a l’adequació permanent de les pròpies pràctiques educatives.

.....

14. Les restriccions a la participació s’oposen a les actuals tendències *crowdsourcing* d’Internet, que parteixen de la idea que si es pot extreure algun valor de la saviesa de la gent, per què no posar-la a treballar? Sobretot –diuen– “perquè molta gent sembla perfectament disposada a participar-hi”. Karim Lakhani, de la Harvard Business School, considera que “les probabilitats d’èxit d’una persona que vol resoldre un problema augmenten en aquells camps en què no té competència formal”. (Vegeu Francis Pisani, *Ciberp@is*, 6 de desembre de 2007).

Aquest ha estat, doncs, el gran handicap del camp formatiu que estem examinant: haver seguit les pautes organitzatives de l'ensenyament reglat d'infants i adolescents a les escoles d'adults. A més, de forma progressiva s'ha anat reduint mentalment la formació bàsica de “segona oportunitat” a aconseguir el Graduat en Educació Secundària, a aprendre a llegir i escriure, o les llengües del país per

Quadre 2.

La formació bàsica des de l'actual enfocament retroinfantil de segona oportunitat¹

Eix teoricopràctic	Forma part del sistema escolar (SE)
Objectiu axial	Adaptació de la formació bàsica de persones adultes al SE
Continguts	Sempre que escau, adaptació als dissenys curriculars del SE
Organització de l'oferta	Adaptada del SE: calendari escolar de setembre a juny, ritme setmanal de dilluns a divendres
Organització del centre i participació dels aprenents	Adaptació de l'organització escolar: òrgans unipersonals (direcció, cap d'estudis, secretaria), consell escolar de representació controlada
Seguiment	Inspecció de primària i secundària
Professionals	Exclusivament mestres de primària i professorat de secundària
Formació inicial dels professionals	Universitària, per ensenyar infants i adolescents; cap formació inicial específica per ensenyar persones adultes
Accés dels professionals al centre	Les mateixes llistes úniques de primària i secundària Per mèrits individuals, al marge del possible projecte de centre i de l'adequació a les necessitats de l'entorn
Projecte de centre	Sovint una formalitat
Sinergies amb l'entorn	Discrecional: en funció de la voluntat dels professionals
Adaptació de l'oferta a l'entorn	Oferta centralitzada, homogènia des de l'Administració: l'adaptació depèn de la sensibilitat dels professionals
Relació amb altres institucions o entitats que fan formació bàsica	S'ignoren o es poden considerar competència deslleial
Actituds personals/discursives dominants	“Tecniprofessionalitzadores”
Conseqüències	Barreres indirectes a la formació, abandonaments: increment o manteniment de les desigualtats socioculturals

1. L'octubre del 2005 el Departament d'Educació va presentar un *Document de bases per a la Llei d'Educació permanent de Catalunya*, que és el document dels últims anys que resumeix més bé aquest enfocament de la formació bàsica de persones adultes des de la perspectiva escolar retroinfantil de segona oportunitat (Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació, 2005).

Font: Elaboració pròpia.

als col·lectius immigrants. S'ha anat allunyant, doncs, la possibilitat d'un replantejament racional que adaptés la formació bàsica a la societat de la informació i el coneixement, i a les seves tendències més dinàmiques.

El vassallatge de la formació bàsica respecte a l'educació reglada infantil i adolescent és tan gran que també la trobem reflectida en les accions formatives d'algunes escoles municipals i entitats sense finalitat de lucre, especialment en qüestions metodològiques, didàctiques i programàtiques, malgrat que aquestes entitats poden tenir un marge de llibertat normativa molt més ampli que les escoles d'adults de la Generalitat.

Veiem aquest model compensatori de segona oportunitat al quadre 2.

El paral·lelisme amb l'estructura de l'ensenyament reglat d'infants i adolescents no es dona en els altres àmbits formatius de la població adulta. La formació ocupacional, la formació contínua a l'empresa, l'ensenyament del català al Consorci per a la Normalització Lingüística (CPNL) i la formació cultural als centres cívics, als casals o als ateneus, per la seva mateixa història i objectius –l'ocupació, la millora professional, l'increment cultural– es plantegen com a clarament diferenciades de l'educació reglada del sistema educatiu.

CAFÈ PER A TOTHOM, CONSEQÜÈNCIES NEGATIVES

Tot plegat ha conduït a una estructura organitzativa homogènia de les escoles d'adults –amb notables i repetides excepcions–, de manera que la formació bàsica de la Cerdanya té les mateixes instruccions de funcionament i els mateixos programes formatius¹⁵ que qualsevol escola d'adults del cinturó de Barcelona, d'un poble de la Costa Brava o del Delta de l'Ebre.

.....
15. Acord GOV/232/2006, de 27 de desembre i Resolució de 18 de juliol de 2007, per la qual s'aproven les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents i aules públics de formació de persones adultes per al curs 2007-2008.

Quadre 3.

Oferta educativa dels centres i aules de formació bàsica de persones adultes

Oferta educativa	Ensenyaments	Títol del sistema educatiu que s'obté
Ensenyaments inicials i bàsics	Iniciació a la llengua catalana	Cap
	Iniciació a la llengua castellana	Cap
	Iniciació a la llengua estrangera	Cap
	Iniciació a la informàtica	Cap
Formació bàsica	Formació instrumental	Cap
	Nivell 1 de secundària	Cap
	Nivell 2 de secundària	Cap
	Nivell 3 de secundària	Graduat en Educació Secundària
Preparació de proves d'accés	A cicles formatius de grau mitjà	Cap
	A cicles formatius de grau superior	Cap
	A la universitat	Cap
Societat de la informació	Informàtica al nivell d'usuari	Cap
	Llengua estrangera al nivell funcional	Cap

Font: Elaboració pròpia.

Aquesta oferta formativa permet una sèrie de reflexions que vénen al tall del que anem comentant:

1. Hem afegit la columna de la titulació del sistema educatiu que ofereix cada ensenyament per ressaltar que només el curs de tercer nivell de secundària ofereix un títol, el de Graduat en Educació Secundària (GES). Com diu la Resolució sobre els objectius i continguts dels ensenyaments inicials i bàsics, “aquests ensenyaments i competències no condueixen a cap titulació; en concret, estan orientats a la millora dels coneixements, competències i habilitats de les persones destinatàries”.¹⁶ És a dir, tret del tercer nivell del

.....
16. Resolució de 14 de maig de 2007, per la qual s'estableixen els objectius i continguts dels ensenyaments inicials i bàsics i de les competències per a la societat de la informació, d'aplicació a la xarxa de centres i aules de formació de persones adultes, de titularitat de la Generalitat de Catalunya.

Graduat en Educació Secundària, la resta d'oferta, sens dubte majoritària amb escreix, podria ser diferent i tenir una organització, uns professionals, una inspecció, uns esquemes de participació, de matriculació o de calendari al marge del circuit infantil i escolar. No hi ha cap normativa que ho impedeixi. Refugiar-se en les lleis d'educació –de la Llei General d'Educació dels anys setanta a la Llei Orgànica d'Educació (LOE) actual– per mantenir l'estructura del sistema educatiu en la formació bàsica adulta només és l'excusa mental o verbal per mantenir les rutines i les inèrcies.

2. Es pot adduir que amb la formació instrumental es pot obtenir el Certificat de Formació Instrumental, però aquest certificat no té en l'actualitat cap reconeixement dins del sistema educatiu.
3. Els tres nivells del Graduat en Educació Secundària no es poden entendre com el contínuum dels cursos del sistema escolar. Podem esperar que un adolescent que faci primer d'ESO, si no s'hi interposa cap imprevist greu, acabarà el quart curs. Els rols socials de les persones adultes, en canvi, fan que sovint no hi hagi continuïtat entre els tres nivells, que les necessitats familiars, personals o laborals obliguin a abandonar o ajornar el seguiment dels nivells posteriors amb un certificat del centre dels mòduls realitzats, però sense cap titulació del sistema educatiu.
4. Finalment, ni la preparació, ni l'aprobat de les proves d'accés respectives no signifiquen l'obtenció d'un títol del sistema educatiu, sinó exclusivament la possibilitat de cursar uns estudis posteriors.

Si una de les característiques de la formació de persones adultes és la no obligatorietat i, per tant, el caràcter funcional i operatiu que els participants d'entrada atorguen a la seva formació, una programació homogènia, prèviament dissenyada i repetida curs rere curs, poc adequada als interessos o a les disponibilitats horàries de sectors importants de la població adulta, immigrada o no, no contribuirà a l'assistència, la matriculació ni la permanència de les persones adultes en els centres. Amb l'efecte negatiu induït del boca-orella posterior: la gent s'anima a assistir a un centre de formació d'adults perquè algun familiar o amista li n'ha comentat les característiques en positiu; decidirà no anar-hi si li parlen d'ensenyaments infantils, inadequats o obsolets. A no ser que ho necessiti molt.

De fet, en els darrers dos anys la matrícula presencial ha anat disminuint segons les dades oficials¹⁷ i s'ha anat desplaçant a poc a poc dels nivells instrumentals a la preparació per accedir a la formació professional i a la universitat. Especialment s'ha incrementat l'accés als mòduls formatius de grau superior, atesa la informació de la majoria d'escoles d'adults consultades, i l'aprenentatge inicial del català i el castellà per a persones immigrades. Per contra –insistim en les excepcions per subratllar que és possible una pràctica educativa alternativa–, en aquells centres i entitats en què, amb les mateixes circumstàncies externes, amb el mateix context, en la mateixa localitat o barri, s'ha fet una programació més dinàmica, més pensada en funció de les necessitats dels col·lectius participants, més flexible i amb una organització més oberta a la participació democràtica dels participants, s'ha anat incrementant l'assistència, demostrant que la necessitat de formació hi és i que hi la població adulta hi està interessada quan l'oferta i la difusió són adequades. La guia europea “La difusión de la información de la Educación de Personas adultas”, una investigació realitzada entre el 1996 i el 1998, amb el suport del Programa Sòcrates de la Unió Europea, afirma en el seu punt segon:

“Esperar que les persones vinguin al centre en comptes d'aproximar-los el centre per informar-les de les activitats i, sobretot, no comptar amb l'experiència i les propostes de les mateixes persones, són exemples clars de males pràctiques comunicatives.” (CREA, 1998)

Vegem algunes conseqüències més de la situació que viu la formació bàsica que hem anat descrivint:

La primera és que les innovacions de qualsevol tipus que s'han anat fent a les escoles d'adults o a les entitats han quedat recloses en àmbits molt reduïts i no han tingut la ressonància esperada, per la manca de difusió i entusiasme

.....
17. 60.681 persones el curs 2004-2005; 54.304 el curs 2005-2006. Font: www.gencat.net/educació - Estadístiques. Les dades de l'“ensenyament de persones adultes” dels cursos 2006-2007 i 2007-2008 no hi són. Ha desaparegut de les estadístiques del Departament l'apartat corresponent [consulta: març de 2009].

oficial i, també, per les dificultats històriques de coordinació que el col·lectiu ha arrossegat.

Una segona conseqüència és que aquesta situació de distanciament entre el discurs genèric i la normativa concreta, entre la projecció verbal i el dia a dia, entre el model de societat oberta proclamat i l'acceptació de l'eix corporatiu com a regulador del model, aquesta situació en què les paraules perden la seva veritat, afavoreix les postures professionals més immobilistes, derrotistes i opaques, facilitades i encoratjades per les tendències socials de decepció, acomodació i per l'orfanat d'objectius.

Una conseqüència més: els que s'allunyen d'aquelles escoles d'adults que han anat seguint les tendències organitzativament escolars i pedagògicament transmissives són, en primer lloc, els sectors adults més dinàmics. Això és greu, però socialment és més greu encara l'allunyament dels sectors més necessitats d'ampliar les seves competències i els seus coneixements:

- persones adultes amb resistències induïdes a tornar a emprendre un procés formatiu, o amb dificultats alfanumèriques, o amb dificultats socioeconòmiques;
- persones immigrades que no poden entendre que hi hagi excessives traves burocràtiques;
- els sectors més dinàmics dels joves que no han aprovat la secundària;
- persones que mercès a un format educatiu s'atrevirien a trencar el seu anonimats urbà i la seva manca de relacions, etc.

Pensem que la tendència retroinfantil de segona oportunitat (el café-per-a-tothom) afavoreix, en conseqüència, la desigualtat sociocultural de les capes amb més dèficits acadèmics i, en conseqüència, és una causa important dels resultats frustrants del nostre sistema educatiu comparats amb els dels altres països de la nostra àrea, com hem comentat al començament d'aquest capítol.

ESBÓS D'UNA PROPOSTA INNOVADORA DE FORMACIÓ BÀSICA DE PERSONES ADULTES

Tota proposta innovadora hauria de començar per plantejar si l'objectiu i els continguts de la formació bàsica són idèntics per als infants i adolescents que per a les persones adultes, ja que la formació bàsica inicial i la formació bàsica en l'edat adulta s'han pres com a conceptes similars i pràcticament intercanviables, quan són fonamentalment anàlegs. I és des d'aquesta analogia que s'hauria d'organitzar la resposta adequada a la formació adulta. Us oferirem només unes pinzellades sobre el tema, ja que treballar-lo extensament s'allunya de l'objectiu d'aquest document.

Podríem iniciar la reflexió sobre les diferències entre la formació bàsica en edat adulta i la formació bàsica del sistema educatiu de la manera següent: “Ni recordo com es calculava exactament el màxim comú divisor, ni l'equivalència dels mols, ni el sirventès, ni els nematohelminths, ni... S'estudia molt i s'oblida molt. La majoria de nosaltres, adults, no hem fet servir mai de la vida ni la teoria de Ruffini, ni la fórmula de les lleis de Gay-Lussac o la d'Avogadro, ni hem aïllat la x en una equació de segon grau, ni potser recordem ben bé qui s'enfrontava a qui en la Guerra dels cent anys. Dues qüestions respecte a això. La primera: han estat inútils aquests aprenentatges? La segona: hem de repetir aquests aprenentatges 'in-útils' amb les persones adultes? I, en conseqüència, una tercera qüestió: ha de ser igual per a tothom, adolescents o adults, la formació bàsica a través de la qual s'obté el Graduat en Educació Secundària (GES)?

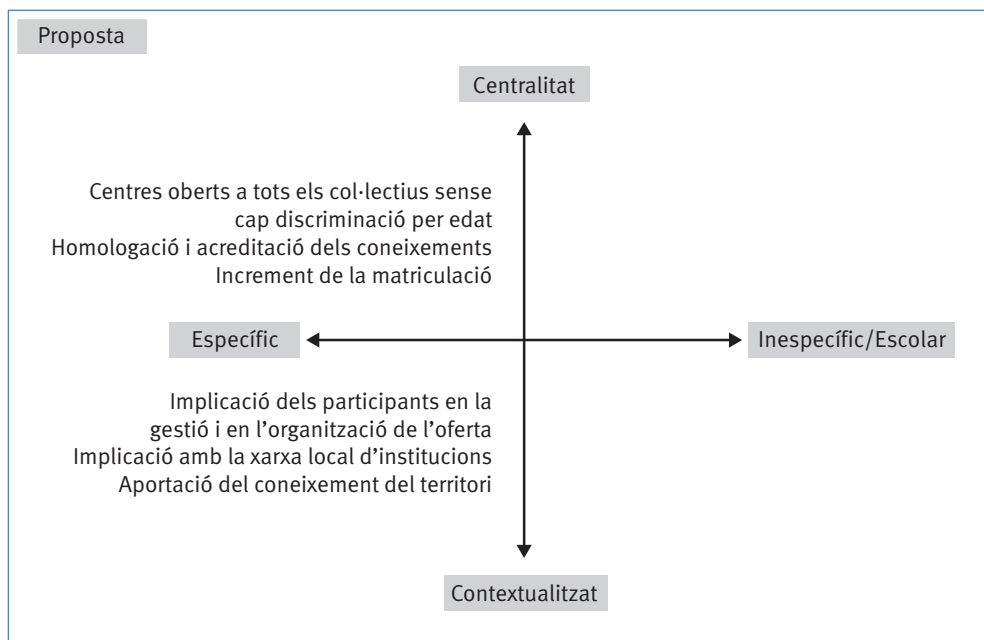
Sense entrar en el debat paral·lel, de si els aprenentatges assenyalats i uns altres de semblants són els més adients per a la formació bàsica dels infants i adolescents del país i, per extensió, per a la ciutadania que representaran en un futur, cal dir que no han estat inútils, ja que han desenvolupat processos cognitius bàsics com la percepció, l'atenció, el raonament, la memòria, la resolució de problemes o el llenguatge. Ara bé, el desenvolupament d'aquests processos cognitius podria fer-se a través d'uns altres continguts més propers, interessants i necessaris per a les persones adultes i per a la societat actual en general. Per exemple, els

drets dels consumidors, una iniciació a la psicologia evolutiva de l'infant per a progenitors joves, els drets laborals elementals, l'estructura impositiva i l'IRPF, el coneixement de l'entorn i les seves problemàtiques fonamentals, els fluxos migratoris en la globalització, els drets i deures com a ciutadans..., a més de la comprensió lectora, l'escriptura correcta, l'expressió corporal comunicativa, la interpretació elemental del món de les imatges, el domini dels llenguatges matemàtic, informàtic, científic, icònic, plàstic, artístic, etc. al nivell bàsic. La discussió sobre què és bàsic en la societat actual, per estrany que pugui semblar, no s'ha fet mai entre nosaltres amb l'objectiu de definir els continguts de la formació bàsica de persones adultes. S'han pres els programes de l'educació primària i secundària, s'han adaptat per reducció, sense explicitar mai els criteris de les adaptacions i de les reduccions.

Però, al marge dels continguts, seria possible establir una organització més arrelada al territori, més flexible i més autònoma, amb més participació dels aprenents. El Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya del Departament d'Educació va presentar el 2006 un *Diagnòstic de la formació de persones adultes a Catalunya*, que apuntava en la direcció que estem descrivint i, per contrast, desestimava la tendència retroinfantil actual del mateix Departament (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya, 2006). Situava la formació de persones adultes en dos eixos: formació contextualitzada *versus* formació centralitzada, i formació inespecífica/escolar *versus* formació específica; la proposta més afavoridora de la participació i l'èxit la veiem a la figura 2.

Segons aquest esquema, els quadrants que cal evitar són els que estan dominats per la inespecificitat de la formació de persones adultes, entesa com una segona edició de l'escola, és a dir, la normativa actual, especialment ubicada en el quadrant superior dret. Plantejar, en canvi, el model alternatiu dissenyat als quadrants esquerres es proposar un objectiu, una meta que orienta el camí. No en diu res, del camí que cal triar per arribar-hi, ni de la velocitat a què cal caminar, ni dels esculls que cal vorejar, ni de la forma de fer-ho. Això és objecte de l'estratègia i de la tàctica del moment. Tanmateix, l'estratègia i la tàctica del moment ens duen en direcció contrària, cap al model irracional retroinfantil. Resultats, centres

Figura 2.
Model alternatiu de formació bàsica de persones adultes



Font: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya, 2006.

burocratitzats, controlats fins al mínim detall per les instruccions i els impresos virtuals, poc contextualitzats i amb una participació dels aprenents, esdevinguts alumnes, constrenyida als òrgans escolars.

En un poble perdut, una mestra fa un peix de paper molt bonic, ens conten Raina Bays i Jonathon Flaum a *El pez de papel que aprendió a nadar* (Bays i Flaum, 2007). Però el peix se li queixa –amb una referència implícita al relat bíblic de la creació de l'home– que es troba sol. Ella li construeix un gran món de paper que l'acompanyi. Tanmateix el peix no està satisfet i li demana que el deixi nadar al mar per sentir l'aigua i l'embraguesa de les profunditats. La mestra pensa que el peix serà destruït quan es mulli i que les coses imaginàries han de romandre

en el món imaginari. Però el peix en contacte amb l'aigua es torna real i crea un món que la mestra no havia pogut ni pensar. Sovint, conclou la faula, les idees adquireixen vida pròpia quan es posen a prova a la vida real. La basarda davant les alternatives, per contra, manté el món en un estat irreal, sorgit d'una altra època, sense vida o amb una vida esmorteïda, de paper, del paper dels documents oficials.

LA FORMACIÓ BÀSICA DE PERSONES IMMIGRADES

La formació bàsica de persones immigrades s'ha centrat en el domini de la llengua i/o llengües, en l'alfabetització i en el coneixement de la cultura quotidiana. És evident que cal una resposta apropiada a la demanda immigrant, que ha significat un cert trasbals en les aigües tranquil·les de la segona oportunitat.¹⁸ Però serà difícil donar-la des de les estructures rígides de la formació bàsica de persones adultes. Per això, la major part de propostes pensades per a la població immigrada, vàlides també per a la població autòctona, signifiquen, en el cas que es posin en pràctica, una subversió necessària de la cristallització uniforme de la formació bàsica analitzada.

La subversió podria inscriure's fàcilment en un aspecte que ha marcat la història de les escoles d'adults a Catalunya durant aquests darrers trenta anys; que els centres de formació d'adults, i per definició les entitats sense finalitat de lucre, han mantingut un grau d'autonomia i llibertat suficients –cada cop més restringida– per poder dur a terme les modificacions necessàries en la mesura que canviava la demanda (evidentment, amb més o menys incomprendiments administratius). Aquesta autonomia –simple autarquia en etapes anteriors–, ha facilitat, de fet, com s'ha dit, que hagin estat possibles, alhora, respostes adequades a les necessitats dels nous públics juntament amb pràctiques immobiliàries sense control. Aquells centres que al llarg dels anys han assolit quotes d'innovació real, han entrat sovint

.....
18. És significatiu subratllar que mentre la població adulta immigrada ha crescut a Catalunya aproximadament un milió de persones i mig, els centres de formació de persones adultes i els seus professionals o no s'han incrementat o fins i tot han disminuït.

en contradicció amb la tendència uniformadora de l'Administració i han sofert un nivell de desgast que ja està passant factura. Davant d'una realitat nova com va ser fa uns anys la presència de les noves migracions, la factura finalment la van pagar i l'estan pagant les persones immigrades o autòctones amb desig d'aprendre.

Aprendre una llengua és aprendre una cultura, i per voler aprendre una cultura viva cal sentir-se “de casa”, cal crear espais de convivència i participació en què les persones que aprenen puguin ser protagonistes del procés i no solament receptores de nous aprenentatges. Aquest treball, l'hem titulat *De l'acollida a la ciutadania*. Però una persona no pot veure's com a ciutadà si no experimenta la ciutadania, més enllà o malgrat la negació legal que se li imposa. Els centres de formació de persones adultes, per la seva condició d'espais permanents, no precaris ni temporals com altres estructures que formen persones immigrades, haurien de ser espais privilegiats en què es pogués crear microclimes de relacions personals, de coneixement i comprensió mútua, de contacte, de convivència, de participació i decisió. Tot plegat per tal que les persones immigrades experimentin la condició de ciutadans i ciutadanes, per tal que comencin a tenir un sentiment de comunitat crítica, encara que sigui en l'àmbit restringit d'un centre de formació. Mentre que “les d'aquí”, al seu torn, amplien i maduren les seves perspectives i les projecten a la realitat del món globalitzat.

No sembla pas que la separació duta a terme entre oferta educativa i actuacions culturals en el si dels centres i les aules de formació de persones adultes de la Generalitat de Catalunya vagi en aquesta direcció. Quan el citat Acord de Govern entre el Departament d'Educació i els sindicats (GOV/232/2006) es refereix, en el punt 3, a “Altres activitats formatives” i dictamina que:

“El centre o aula podrà acollir activitats, en els àmbits de formació per al treball, per al lleure i per a la cultura, realitzades per altres organismes o institucions públiques, o entitats sense ànim de lucre. Aquestes activitats, però, *no es confondran amb l'oferta educativa ni podran interferir-hi* [la cursiva és nostra], i es faran indicant clarament quina entitat les organitza i en quin marc de col·laboració”,

està separant *cultura* de *formació bàsica*, està afavorint que els coneixements impartits a les aules siguin bancaris, com diria Freire, catalitzats pels continguts, pretén que els aprenentatges se serveixin amorfament, està menystenint aquelles activitats que creaven en els centres, amb la participació del professorat, un clima que feia possible la convivència i la participació, i dificulta la creació de microclimes de ciutadania participativa, a través de la relació distesa entre persones immigrades i “autòctones”. Pretén que els centres de formació de persones adultes esdevinguin centres d’instrucció i no centres educatius,¹⁹ amb el benentès que tota bona educació ha d’anar acompanyada de la instrucció de qualitat corresponent.

Calia ordenar el sector després de l’autarquia anterior, calia concretar l’oferta pública, però prèviament s’hauria hagut de fer una anàlisi de la formació bàsica necessària per a la societat d’avui, integrant molts aspectes del que l’Acord de Govern anomena *cultura*, respectant les històries vàlides de cada centre, atorgant-los un estatut real d’autonomia dialogada. Que lluny s’està d’aquella Ordre de la Junta d’Andalusia del 1985 que dissenyava el tarannà que havia de tenir un centre de formació bàsica de persones adultes (CEA):

“Los CEAs han de cumplir funciones polivalentes, han de ser lugares de encuentro, de diálogo, de organización, un espacio para disfrutar, no para sufrir. Aunque no posean la infraestructura adecuada, han de ser lugares agradables, donde el adulto pueda desarrollarse con toda la tranquilidad y libertad.

Es conveniente que el ambiente de los centros de adultos se distancie lo más posible del ambiente escolar tradicional: locales, disposición del mobiliario, material, etc., es preciso que esté pensado para que se encuentre cómodo,

.....

19. “Cal no confondre-la [la formació bàsica - escoles d’adults] ni amb les activitats culturals ni amb les activitats de participació ciutadana, les quals cal desenvolupar-les des d’altres instàncies de la societat civil, i amb les quals les estructures d’educació i de formació de persones adultes han de tenir una gran relació de col·laboració mútua” (Generalitat de Catalunya. Departament d’Educació, 2005:8). Per l’Ordre EDC/246/2005, d’1 de juny, per primera vegada en dècades es va deixar sense subvenció les entitats sense finalitat de lucre que entenen la formació bàsica en el marc de l’educació per a la ciutadania.

todo lo que se haga en este sentido será una gran aportación al necesario 'cambio de imagen' de la Educación de Adultos.

Es necesario que sean además lugares donde se viva la libertad y la democracia, puesto que si estas vivencias se practican en el centro de adultos estamos contribuyendo a formar personas más críticas, más participativas, más amantes de la libertad y de sus responsabilidades.

Concebimos el centro de adultos como el foco de irradiación cultural y promoción participativa de la comunidad en la que está enclavado y entorno a la cual giran las principales actividades culturales de la misma."²⁰

Era una època en què l'esperança de la transformació social encara era viva i inundava els moviments socials i les mateixes administracions educatives. A mesura que l'esperança ha esdevingut decepció, les polítiques per formar persones crítiques han deixat pas al concepte de l'aprenent com a client, de l'aprenentatge com a producte, de la formació com a empresa i, en el fons, només al servei de l'empresa i de la producció,²¹ preparant l'individu només per a la competència individual i despreocupant-se que també sigui competent socialment. La formació per a la ciutadania, no tant com a assignatura sinó com a clima de participació dels aprenents i del professorat en el disseny de programes i activitats, ha deixat de ser un objectiu de la formació adulta. L'acollida esdevé simplement una tècnica i un servei i ha deixat d'estar inscrit en un espai en què sorgeixen les interrelacions de forma natural, tot i que potenciades.

En aquest capítol ens hem referit fonamentalment a les escoles de persones adultes de la Generalitat de Catalunya. A les municipals ens hi hem referit menys per la dificultat de trobar patrons comuns, tot i que caldria que la majoria d'esculls que hem anat descrivint també fossin esquivats per aquests espais públics municipals.

.....
20. Ordre de 28/11/1985 "por la cual se autoriza a los Centros de Educación de Adultos de la Comunidad Autónoma de Andalucía a aplicar un nuevo diseño curricular, con carácter experimental, durante el curso 1985-86". *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 119, 14 de desembre de 1985.

21. Segons el *Document de Bases...* citat, "el seu objectiu [de les escoles d'adults] ha de ser la formació bàsica de la part de la població activa [la cursiva és nostra] adulta [d'entre 18 i 64 anys (p. 30), és a dir, persones en edat productiva] que, per raons diverses, no hi ha pogut accedir amb aprofitament en les etapes educatives corresponents" (p. 7).

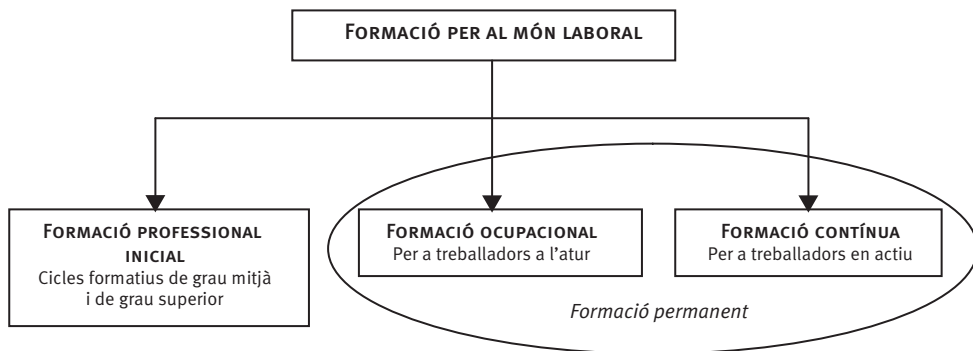
No obstant això, alguns teòrics de la formació bàsica de persones adultes, per tot el que hem anat dient, creuen que el model de centres i aules projectat pel Departament d'Educació ja s'ha esgotat, no té futur, és irremeiablement obsolet, i posen el seu punt de mira i la seva esperança en una possible municipalització de la formació bàsica de persones adultes, que podria ser multiforme, flexible, específica i podria respondre a les demandes i necessitats de les persones adultes.

Moltes actuacions educatives amb persones immigrades s'han fet i s'estan fent des d'entitats de l'anomenat tercer sector. Sovint han estat pioneres, mentre les administracions es desemperesien. Moltes han fet de la formació una exigència de qualitat i alhora d'experiència de participació en la millor línia del model obert, creatiu i flexible que hem anat plantejant. Malgrat això i com hem dit, l'Ordre EDC/246/2005 del Departament d'Educació les va deixar sense subvencions.

**5 La formació per al món laboral: la formació
contínua i la formació ocupacional**

La formació per al món laboral es basa en *tres subsistemes* que exposem a continuació.

Figura 3.
Subsistemes de la formació per al món laboral



Font: Elaboració pròpia.

Entenem per *formació inicial* la desenvolupada en el sistema educatiu. La *formació ocupacional* adreçada a persones que estan a l'atur i la *formació*

*contínua*²² dels treballadors en actiu constitueixen els altres programes formatius teoricopràctics que tenen per finalitat millorar la qualificació professional i la capacitat d'inserció laboral. Aquests dos darrers subsistemes són el que entenem com a formació permanent.

Recentment el programa FP.Cat, impulsat pels departaments d'Educació i Treball, té com a objectiu la coordinació entre els subsistemes de formació professional, mitjançant una ordenació dels seus continguts formatius i l'establiment de convalidacions de crèdits formatius que permeten aconseguir finalment una titulació acadèmica. Aquest sistema d'acreditació incorpora la possibilitat de convalidar crèdits per l'experiència laboral.

Les accions més representatives de la formació permanent són els cursos de formació ocupacional i els cursos de formació contínua. Cal no oblidar, però, un conjunt de *programes integrats* amb la finalitat de facilitar la inserció social i laboral que inclouen, a més de la formació ocupacional, mesures de formació bàsica. Si bé la majoria de la població amb dificultats d'inserció té accés als cursos de formació ocupacional i contínua, els programes integrats són els que els acullen més sovint.

Amb l'objectiu de facilitar la inserció laboral i millorar les possibilitats d'ocupació de les persones, el Servei d'Ocupació de Catalunya promou diversos programes integrats d'ocupació que combinen diferents accions com ara la informació, l'orientació, la formació, la recerca de treball, les pràctiques en empreses, la tutoria i el seguiment.

.....

22. La Generalitat de Catalunya exerceix la competència sobre la formació professional contínua des de l'any 2004 i, d'acord amb la Llei del Servei d'Ocupació de Catalunya, s'ha creat el Consorci per a la Formació Contínua de Catalunya, que és una entitat de dret públic, amb personalitat jurídica pròpia, integrada per la Generalitat de Catalunya i els agents socials més representatius de Catalunya. El Consorci té encomanada la gestió i l'execució dels programes de formació professional contínua que es desenvolupen a Catalunya com a instrument essencial per garantir la formació al llarg de la vida i impulsar i difondre entre empresaris i empresàries i treballadors i treballadores la formació professional contínua en el conjunt del territori català.

Aquests programes són:

- Accions integrades per a col·lectius amb dificultats especials d'inserció sociolaboral, adreçades a persones amb discapacitat física, psíquica i/o sensorial, a persones que estan en tractament de salut mental i persones en situació de risc d'exclusió sociolaboral.
- Accions dirigides a fomentar la igualtat d'oportunitats entre homes i dones, que tenen com a finalitat millorar l'ocupació entre les dones i que es concreten en les accions següents: dispositius de formació i inserció sociolaboral, formació professional en sectors en què les dones estan subrepresentades, formació en sectors emergents, formació i assessorament per a la creació de negocis propis.
- Programes experimentals en matèria d'ocupació (PEMO), adreçats a persones en atur i a persones que cobrin prestacions per desocupació.
- D'altra banda cal recordar que la formació permanent per al món laboral és principalment una oferta de les administracions públiques, tot i que la majoria de cursos els realitzen centres privats i d'iniciativa social col·laboradors del Servei d'Ocupació de Catalunya (SOC).²³

OBJECTIUS DE LA FORMACIÓ I CIUTADANIA

Els objectius principals de la formació ocupacional i de la formació contínua no inclouen la formació per a la ciutadania. És cert que hi ha entitats d'iniciativa social que treballen simultàniament la inserció laboral amb la inserció social i que aquesta alternança també es dona en els programes integrats de l'Administració, però la finalitat principal de la formació per al món laboral –aconseguir o mantenir un lloc de treball–, fa que no sigui usual trobar-hi, en els programes (currículums), la metodologia o la formació dels seus experts,²⁴ eines encaminades a la formació

.....
23. D'acord amb la Llei 17/2002, de 5 de juliol, d'ordenació del sistema d'ocupació i de creació del Servei d'Ocupació de Catalunya (SOC), el SOC és un organisme autònom de caràcter administratiu, adscrit al Departament de Treball.

24. Les línies principals del programa de formació de formadors impulsades pel SOC són: Perfil

per a la ciutadania. Ara bé, és evident que la inserció laboral esdevé una eina d'inserció social i viceversa, i ambdues són condicions per a la ciutadania.

El Pla General d'Ocupació de Catalunya,²⁵ en les seves estratègies d'ocupació per al període 2007-2013, fa referència a la necessitat d'una oferta formativa que ajusti el perfil, tant dels treballadors i les treballadores a l'atur com els que estan en actiu, a les noves necessitats del mercat, fent especial atenció als col·lectius amb dificultats específiques i, en concret, a la població immigrant, en el marc d'una societat inclusiva. Respon l'oferta de formació permanent, però, als objectius del Pla General d'Ocupació de Catalunya? I a la necessitat de fer arribar la formació a les capes socials més necessitades, que sovint són les que menys demanda expressen, com a eina per afavorir la convivència?

DIFICULTATS PER PARTICIPAR EN ACCIONS DE FORMACIÓ CONTÍNUA

Sovint els programes formatius són llargs i la persona aturada té com a prioritat immediata trobar feina, deixant en segon pla la conveniència d'una formació prèvia bàsica o ocupacional. D'aquí la importància de la formació contínua en el lloc de treball o simultània al treball, que permet la formació mentre es treballa, cosa que no permet la formació ocupacional.

Molts treballadors i treballadores, especialment immigrants, troben feina en petites empreses i en sectors diversos, sense tenir-ne les competències adients. Competències que la formació contínua els podria donar. Però, en la pràctica, aquesta formació té un toc selectiu, ja que les empreses més disposades a desenvolupar plans formatius acostumen a formar part dels sectors econòmics més dinàmics i amb una competitivitat més alta, en què els treballadors i treballadores solen

.....
professional del formador; Programació i gestió de propostes formatives; Habilitats i estratègies docents, i Avaluació d'aprenentatges.

25. Generalitat de Catalunya, Departament de Treball. Estratègia Catalana per l'Ocupació 2007-2013 (Pla General d'Ocupació de Catalunya), capítol IV, mesures 41 a 45.

tenir una qualificació professional i/o formació superior. La formació contínua en sectors productius no tan dinàmics acostuma a anar adreçada al personal de les àrees més estratègiques de les empreses, que tornen a coincidir amb persones de qualificació mitjana o alta. Els treballadors de categories inferiors, els de contractes temporals, els de nivell d'instrucció acadèmica menor i els de qualificació menor són estadísticament els que reben menys formació en el marc de l'empresa, si n'exceptuem alguns programes intersectorials.

Són iniciatives de formació contínua:

- **Els plans de formació intersectorials.** S'adrecen a la formació de treballadors en competències transversals i horitzontals en dos o més sectors de l'activitat econòmica. Es tracta de formació aplicable a qualsevol sector productiu.
- **Els plans de formació sectorials.** S'adrecen als treballadors dels diferents sectors productius per millorar-ne la capacitat i la qualificació professional, i donen resposta a necessitats específiques de sectors que tenen un pes important a Catalunya i/o a situacions de crisi d'un sector determinat. Es tracta de formació especialitzada en sectors concrets.
- **Els plans de formació adreçats a treballadors de l'economia social.** Per a treballadors i socis treballadors i de treball de dues o més cooperatives, societats laborals i altres empreses i entitats d'economia social que no pertanyen a un mateix sector productiu, que atenguin demandes formatives derivades de la seva naturalesa jurídica o de necessitats de caràcter transversal.

La majoria de la població immigrant acostuma a treballar o en economies submergides, o amb contractes precaris, o sense contracte en l'economia domèstica. Per això la seva participació en programes de formació contínua és mínima. Hi ha una certa participació dels immigrants en cursos de formació ocupacional adreçats a col·lectius amb dificultats específiques, tot i que de forma encara molt minoritària.

Els programes integrats poden donar una resposta inicial als col·lectius desfavorits, però a mitjà termini es passa a la situació d'incompatibilitat en l'alternança

entre formació i treball a què ens hem referit tant en la formació ocupacional com en la contínua.

VALORAR ELS PROCESSOS D'AVENÇ PERSONAL EN LA FORMACIÓ OCUPACIONAL

L'objectiu prioritari de la formació ocupacional és la qualificació de la població activa per tal de facilitar-ne la inserció laboral i, també, millorar la productivitat i la competitivitat de les empreses. El Departament de Treball utilitza diversos indicadors en el procés d'avaluació de centres i cursos, però en l'actualitat, tot i que en menor grau, la inserció laboral final dels "alumnes" encara és una de les variables principals per valorar el resultat de les accions formatives.

Durant uns anys es va incrementar la tendència a centralitzar en estructures determinades del Departament de Treball les decisions sobre la planificació de cursos, els atorgaments de finançament als centres col·laboradors en funció del compliment d'aquesta planificació i altres aspectes de la gestió dels programes, mentre que paral·lelament s'anava estenent la impressió d'una manca de claredat en els criteris amb què es repartien les subvencions. A Catalunya es va corregir, en part, la manca de transparència a través d'una més gran difusió dels criteris de concessió de cursos i d'una difusió més amabatent de la mateixa concessió anual, però va restar el problema dels criteris generals i dels criteris de prioritat que havien de permetre una planificació més ajustada de la formació ocupacional al mercat de treball.

Cal trobar l'equilibri entre la planificació macro, que intenta preveure les tendències projectives del mercat laboral a mitjà termini per a una regió econòmica, i la planificació micro, a curt termini i delimitada a una localitat concreta. La primera és possible dissenyar-la des del Departament de Treball, els sindicats majoritaris o els municipis grans, que poden tenir elements macro indicadors de projecció del mercat de treball a curt i mitjà termini. Mentre que els centres col·laboradors petits o mitjans tenen una percepció directa de les mancances de les persones

aturades i dels treballadors en formació contínua locals, i una aproximació millor a la micro demanda dels perfils professionals. Però la possibilitat que el centre col·laborador pugui introduir elements enriquidors en la planificació de l'oferta i en el disseny del contingut dels cursos, en el moment actual ha quedat molt minimitzada, ja que són les *meses locals de formació* les que marquen les prioritats, els cursos i els continguts d'un territori.

Les meses locals, constituïdes pels representants locals del Departament de Treball, sindicats, patronals i ajuntaments (moltes meses locals abasten més d'un municipi) coneixen per definició la realitat de les necessitats perquè estan integrades per diversos agents i, a més, poden escoltar els centres. Ara bé, el fet d'abastar diversos municipis amb un grau diferent de rellevància i la ingerència de "nivells" superiors dels sindicats, l'Administració, la patronal, etc., fan que sovint s'imposin a les demandes concretes dels representants locals de la mesa altres criteris. Abans, i ara, és evident que la capacitat de negociació de cursos i accions formatives d'un ajuntament important, d'una gran empresa, de la patronal, d'un sindicat majoritari o d'una xarxa considerable d'acadèmies no és la mateixa que la d'un ajuntament o una empresa petita, la d'una associació o una entitat incipient.

Ajustar-se a les prioritats determinades i a la quantitat d'inserció prescrita o aconsellada, més que a la seva qualitat, passen a ser els criteris determinants per a l'adjudicació futura de cursos. O almenys aquesta és la percepció generalitzada. D'aquí que el disseny de l'acció, el perfil dels participants, la realització del programa formatiu i l'avaluació mateixa estiguin sensiblement marcats per aquest barem.

Difícilment, des de qualsevol d'aquests pressupòsits, es pot valorar els processos d'avenç personal dels participants en un curs de formació ocupacional. Si s'emfatitza la inserció laboral, els processos d'avenç personal, per ells mateixos, no es poden tenir prou en compte, ja que no tenen una traducció immediata en inserció laboral acreditada. Això, a curt o llarg termini, perjudica els sectors socials que tenen més dificultats per trobar feina no submergida: les persones sense

instrucció acadèmica certificada, les majors de quaranta-cinc anys, les dones i els immigrants amb qualificació o sense.

Si la possibilitat que el Departament continuï concedint cursos en el futur depèn, si no únicament, en tot cas sí com un dels barems principals, del grau d'inserció obtingut pel centre col·laborador, les entitats tendeixen a demanar un perfil previ més fàcilment inserible i a aconseguir insercions, encara que siguin de baixa qualitat (contractes molt precaris, sense relació amb la formació ocupacional rebuda). Es podria arribar així a *l'equació socialment perversa* següent: els aturats més 'inserirables', els que tenen més facilitat per trobar feina, són els que tenen més facilitats per fer cursos d'inserció; els que tenen més dificultats per inserir-se laboralment són els que tenen més dificultats per accedir a cursos de formació ocupacional.

Resumint, hi ha una necessitat d'adequació de l'acció formativa a les necessitats del món laboral. Aquesta necessitat planteja quatre qüestions:

1. La fiabilitat de la detecció de necessitats i de la prospectiva del mercat laboral.
2. Agilitat entre detecció de necessitats i realització. Entre la convocatòria dels cursos i la realització passa aproximadament un any de tràmits burocràtics, i més d'un any entre la prospecció de necessitats formatives i l'acabament dels cursos / inserció laboral. És evident que per a la petita i mitjana empresa, que forma la cartera de la majoria dels centres col·laboradors, aquest termini per cobrir les seves demandes de col·locació és excessiu; quan acaben els cursos, ja tenen les places cobertes.
3. Relació entre inserció laboral i inserció social. La demanda laboral de les persones immigrades i, en general, de les persones de difícil inserció acostuma a ser treball precari, de baixa qualificació i sense contractació. Quin sentit pot tenir la formació ocupacional finalista, si no és per donar-los eines d'integració social, encara que només indirectament siguin ocupacionals?

4. Programes plurianuals. L'actual sistema d'aprovacions, majoritàriament anuals, impossibilita programes a dos o tres anys vista, necessaris perquè els centres col·laboradors i les entitats de menor volum (les que acostumen a treballar amb els sectors amb dificultats d'inserció i amb persones immigrades, com hem dit) puguin fer inversions en infraestructures mínimes i en formació de formadors, i necessaris també per preparar i fer un seguiment real de la inserció laboral d'aquests sectors de població.

Un dels temes pendents en la formació ocupacional és la formació de formadors. Els mòduls formatius actuals semblen insuficients i és necessària una formació inicial suficient per començar a impartir cursos de formació per al món laboral.

ELS COL·LECTIUS AMB DIFICULTATS D'INSERCIÓ

És obvi que els col·lectius immigrants són més difícils d'inserir que els autòctons en igualtat de condicions contractuals. Cal trobar noves formes d'accedir a la formació per a aquelles persones que més ho necessiten i que menys participen en la formació. Cal extreure conclusions de les investigacions en les quals les persones que no participen en programes de formació de persones adultes manifesten:

- que els falta informació adequada sobre l'existència dels cursos que es duen a terme,
- que quan els fan no els troben útils a la pràctica,
- que no estan adequats al seu nivell formatiu i que els troben desconnectats dels seus interessos,
- que si no es fan en horaris compatibles amb la feina, les empreses no acostumen a facilitar-los la formació,
- que són cars, quan la formació no és ocupacional o contínua dins l'horari laboral i/o organitzada per l'empresa.

El Departament subvenciona accions integrades per a aquells col·lectius amb dificultats especials d'inserció laboral, entre els quals hi ha programes específics

d'inserció i formació laboral per a "immigrants estrangers residents a Catalunya". Però, les necessitats formatives dels sectors de difícil inserció són inicialment bàsiques i complementàries a la formació estrictament ocupacional: coneixement de la llengua i la cultura –també la cultura laboral–, coneixements acadèmics, competències i habilitats socials bàsiques. La necessitat, sovint no resolta, de coordinació interdepartamental efectiva dificulta la realització de programes públics en què s'integri la formació bàsica amb la formació ocupacional. D'altra banda els centres col·laboradors no tenen l'hàbit de treballar en el camp de la formació bàsica i en el de la formació ocupacional alhora, encara menys l'hàbit de cooperar entre diverses entitats. A les poques ONG i associacions que els tenen, no els és fàcil defensar el seu programa "integrat" davant del Departament de Treball que gestiona les accions integrades. A més, aquestes accions són considerades cursos ocupacionals, amb tot el que això comporta de dificultats a causa de la gestió prolixa i, tal com hem dit, pel fet que es consideri el grau d'inserció un dels principals ítems avaluable. Aquesta situació exigeix a les entitats més conscients equilibris administratius i habilitats diplomàtiques afegides per justificar el seu treball formatiu.

Hi ha alguns col·lectius inclosos en el grup "amb dificultats d'inserció", com ara els nois i noies joves sense titulació bàsica, entre altres, que sí que tenen alguns programes formatius i/o metodologies en què el treball de la formació bàsica i de la formació per al món laboral incorpora tot un conjunt d'habilitats socials i de competències per a la convivència. Els programes de qualificació professional inicial (PQPI) en el cas dels joves en són un exemple. Actuacions com aquestes mereixerien ser analitzades en profunditat i potser ens aportarien eines per a actuacions en altres col·lectius

LA FORMACIÓ PER AL MÓN LABORAL, EINA D'ACOLLIDA. PROPOSTES EN RELACIÓ AMB LA POBLACIÓ IMMIGRADA

Sembla que l'àmbit de la formació permanent més adient per treballar les competències per a la ciutadania sigui el de la formació bàsica, però seria convenient potenciar-les en la resta d'àmbits i, per tant, en la formació per al món laboral.

1. La mesura 43 del Pla General d'Ocupació de Catalunya, en les seves estratègies per al període 2007-2013, diu: "El treball i la immigració cosa de tots: Explicació del marc constitucional, estatutari, laboral i legal de la política d'immigració". Caldria instar al desenvolupament d'aquest concepte *cosa de tots* en tots els programes de formació per al món laboral, i estendre'l a la resta de col·lectius desfavorits en el marc d'una societat multicultural.
2. La participació de persones immigrades en cursos ocupacionals no pot tenir com a requisit d'entrada la possessió del permís de residència o els tràmits de renovació. La sentència del Tribunal Constitucional 236/2007 de 7 de novembre sobre alguns preceptes de la Llei Orgànica 8/2000, de 22 de desembre, de reforma de la Llei Orgànica 4/2000, d'11 de gener, sobre drets i llibertats dels estrangers a Espanya i la seva integració social, determina que el dret constitucional a l'educació no es limita a l'etapa obligatòria i és un dret independent de la situació legal de la població immigrant.
3. És imprescindible la coordinació d'esforços, el transvasament de material i experiències entre la formació bàsica i la formació ocupacional. Caldria que es coordinessin de forma operativa els departaments competents, els centres i els seus professionals.
4. Per afavorir els objectius d'inserció laboral de les persones immigrades que participen en un curs de formació ocupacional, caldria acceptar com a indirectament ocupacional la formació cultural i social bàsica que reben, i com a formació bàsica poder-la justificar administrativament en el Departament de Treball.
5. L'estructura de la formació ocupacional, a través de centres col·laboradors que reben una subvenció pública, exigeix evidentment una justificació de la formació realitzada i del compliment dels objectius. Tanmateix, caldria trobar fórmules que alleugerissin la gestió, perquè els centres col·laboradors –bona part dels quals són els que fan formació ocupacional per a immigrants i col·lectius amb dificultats d'inserció– no s'acabin perdent en purs formalismes administratius que ignoren la vida.
6. Tant la formació bàsica com la formació ocupacional amb col·lectius de difícil inserció corren el perill d'esdevenir "formacions d'entreteniment". Cal que siguin formacions de qualitat dotades dels avenços tecnològics, que man-

tinguin com a objectius finals la inserció social i laboral plena, que respectin i acompanyin els processos personals.

7. Cal potenciar l'adaptabilitat de les propostes formatives no als protocols administratius, sinó a les necessitats de formació dels col·lectius. És necessària la participació de les persones immigrades i de les associacions d'immigrants en la determinació dels objectius de la formació ocupacional i del procés d'aprenentatge. Cal la col·laboració del Departament de Treball, dels docents i dels participants en els cursos ocupacionals en la revisió dels materials específics existents i en l'edició de nous materials, conjuntament amb els agents de la formació bàsica. Cal fomentar cursos específics per a formadors i formadores. Cal preparar també mediadors i mediadores dels mateixos col·lectius immigrants per intervenir en la formació ocupacional.
8. El Departament de Treball i els centres col·laboradors més dinàmics s'haurien de plantejar una formació ocupacional integral que, a més de l'objectiu lloable de la inserció laboral, treballi per la ciutadania.
9. Per desenvolupar les mesures plantejades pel Pla General d'Ocupació de Catalunya 2007-2013 i, en especial, aquelles que defensen la igualtat d'oportunitats²⁶ dels col·lectius amb dificultats d'inserció en el marc d'una societat inclusiva, caldrà revisar la tipologia i els continguts del les accions formatives adreçades a tots els col·lectius, incloent-hi, entre altres, les competències laborals però també les competències socials per a la convivència, així com dissenyar metodologies més adients, incloure noves competències en la formació de formadors i fer els canvis necessaris en el sistema tècnic/informàtic/burocràtic de gestió. Si no ho fem així, sospitem que els col·lectius amb més dificultats d'inserció continuaran sent els més necessitats però també els més exclosos de la formació per al món laboral.

26. Pla General d'Ocupació de Catalunya, capítol IV, mesures 41 a 67.

6 L'aprenentatge del català per a la població adulta: el Consorci per a la Normalització Lingüística

INTRODUCCIÓ

Els cursos de català per a persones adultes es van consolidar durant els anys vuitanta del segle xx. L'organització dels cursos en aquesta etapa es va fer des de la Direcció General de Política Lingüística, que subvencionava els cursos juntament amb els ajuntaments. La precarietat organitzativa, la precarietat laboral i la necessitat de passar del foment del coneixement del català al foment de l'ús del català van conduir, l'any 1989, a formar el Consorci per a la Normalització Lingüística (CPNL). Aquest ens es defineix com “un ens creat a partir de la voluntat comuna de la Generalitat i de nombrosos ajuntaments, consells comarcals i diputacions amb l'objectiu de facilitar el coneixement, l'ús i la divulgació de la llengua pròpia de Catalunya en tots els àmbits”.

Tot i que hi ha altres organismes oficials que ensenyen català a persones adultes (escoles oficials d'idiomes, escoles d'idiomes i serveis lingüístics de les universitats, escoles de persones adultes, entre altres), el CPNL és l'únic organisme implantat a tot el territori que és punt de referència de la població quan vol aprendre o ampliar coneixements de català, per la qual cosa ens centrarem en aquest ens.

Els òrgans de govern del CPNL, presidit pel secretari de Política Lingüística, són el Ple i el Consell d'administració; el primer és integrat per tots els ens consorciats

i el segon és l'òrgan encarregat de dur a terme els acords del Ple. La composició d'aquest òrgan, curiosament, només es publica *a posteriori*. Si consultem la memòria de l'any 2007, podrem saber qui en va formar part, però no sabem qui en forma part a dia d'avui (CPNL, 2008).

L'organització executiva està encapçalada per un o una gerent. L'organització tècnica està integrada per uns serveis centrals i pervint-i-dos centres. Cal precisar, però, que el concepte de *centre* és territorial, és a dir, no equival a un espai físic com seria una escola sinó a un territori en el qual l'ens organitza activitats. La delimitació dels centres no va ser producte de l'elaboració d'un mapa de la normalització lingüística, sinó conseqüència de les circumstàncies del moment en què es va crear. Així, municipis com el Prat de Llobregat o Cornellà de Llobregat tenen un centre propi d'abast municipal, mentre que Viladecans, Sant Boi de Llobregat, Castelldefels i Gavà, amb una població i unes característiques sociolingüístiques similars, formen un sol centre: Eramprunyà. Així hi ha centres d'abast municipal (entre ells Barcelona), plurimunicipal –com el cas d'Eramprunyà–, comarcal, pluricomarcal i provincial.²⁷ En els centres d'àmbit superior al municipi, existeixen els serveis i les oficines de català i, en el cas de Barcelona, les delegacions. Pel que fa a l'organització, a cadascun dels centres hi ha un consell de centre, format per representants de la Generalitat i de les administracions locals consorciades. El consell de centre nomena el director i estableix les línies generals d'acord amb les directrius dels serveis centrals.

Aquesta estructura tan complexa implica que tot el que s'hi diu queda en molts casos matisat o agreujat en funció de l'actuació de cada centre. Cal tenir en compte també, que no hem trobat cap document públic en què es faci una anàlisi empírica de la situació, més enllà de les dades numèriques. Per posar un exemple, la mateixa memòria esmentada no és més que una allau de dades numèriques de les quals es fa una interpretació superficial. Com a aspecte positiu detalla la procedència i l'evolució del nombre d'alumnes, però en cap moment no indica

.....
 27. Vegeu la xarxa territorial del CPNL a <<http://www.cpnl.cat/xarxa/index.html>> [Consulta: juny 2009].

quantes persones immigrades representen aquestes inscripcions,²⁸ quants alumnes acaben els cursos ni quants assoleixen un grau o un nivell sobre el conjunt d'inscripcions.

Llegint aquesta memòria, sembla que ens trobem més aviat davant d'un document destinat a alimentar el cofoisme oficial que davant d'un document que vulgui anar una mica més enllà. Per tant, fem aquest capítol en un context de dades oficials escasses, d'una àmplia diversitat territorial i d'una inexistència d'anàlisi teòrica i empírica pel que fa a l'aprenentatge del català de les persones adultes en general i de les persones immigrades en particular.

L'ESTRUCTURA DE L'ENSENYAMENT DEL CATALÀ A PERSONES ADULTES

Pel que fa al currículum de l'ensenyament del català a persones adultes, quan es consoliden els cursos als anys vuitanta, la realitat sociolingüística és d'una immigració procedent de l'Estat espanyol que o bé no parla català o bé el parla sense haver-ne arribat a assolir el nivell llindar. Això fa que s'estructurin dos grans nivells: A1 i A2, que correspondrien als actuals nivells bàsic i elemental. Una altra característica d'aquest model és crear un currículum únic per a les persones que parlen català i per a les que no el parlen. Així, un cop superat el nivell llindar, les persones s'integraven en un grup de nivell B (actual intermedi) i posteriorment de nivell C (actualment suficiència) i el nivell D (superior), juntament amb persones catalanoparlants que no havien tingut l'oportunitat d'aprendre'l. Aquest model té els avantatges de no segregar per procedència i de crear espais de convivència entre persones de diferents cultures.

A grans trets, amb modificacions dels programes i de les hores de formació necessàries per impartir cada nivell, l'estructura esmentada s'ha mantingut al llarg

.....
28. Les inscripcions són normalment quadrimestrals o trimestrals, per la qual cosa una mateixa persona pot fer, en un curs acadèmic, entre una i tres inscripcions, que es comptabilitzen com inscripcions independents.

Quadre 4.**Els nivells de l'ensenyament del català a persones adultes**

Denominació antiga	Nivell	Destinatari	Objectiu
--	Inicial	No entenen el català	Assolir un nivell mínim de comprensió i familiaritzar-se amb la llengua
A1	Bàsic	No entenen el català o, tot i entendre'l, no el parlen	Desenvolupar les habilitats de comprensió i producció orals
A2	Elemental	Fan servir oralment les estructures bàsiques de la llengua, però no han assolit el nivell llindar	Consolidar i ampliar les habilitats orals
B	Intermedi	Parlen català, però no l'escriuen amb un mínim de correcció	Iniciar l'aprenentatge de l'expressió escrita
C	Suficiència	Parlen i dominen les estructures bàsiques per produir textos escrits amb un mínim de correcció	Aconseguir una competència comunicativa oral i escrita
D	Superior	Domini oral i escrit de la llengua	Perfeccionament amb continguts metalingüístics

Font: Elaboració pròpia.

dels anys amb diferents noms. La novetat ha estat la introducció dels cursos de nivell inicial, com a curs previ al nivell bàsic, del qual parlarem més endavant. Com a conseqüència de l'aparició del *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar* (MECR),²⁹ la Secretaria de Política Lingüística va adaptar i reestructurar el currículum en sis grans nivells. El nivell *inicial* va adreçat a persones que no entenen gens el català i té per objectiu assolir un nivell mínim de comprensió i familiaritzar-se amb la llengua. El nivell *bàsic* està adreçat a persones que no entenen el català o que, tot i entendre'l, no el parlen i té per objectiu desenvolupar les habilitats de comprensió i producció orals. El nivell *elemental* està adreçat a persones que són capaces d'utilitzar oralment les estructures bàsiques de la llengua però encara no han assolit el nivell llindar i té

.....

29. *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar* del Departament de Política Lingüística del Consell Europeu, publicat conjuntament el 2003 per la Generalitat de Catalunya, el Govern d'Andorra i el Govern de les Illes Balears. En línia <<http://www6.gencat.net/llengcat/aprenca/marc.htm>> [Consulta: maig de 2008].

per finalitat consolidar i ampliar les habilitats orals i desenvolupar les habilitats escrites per tal que l'aprenent pugui assolir aquest nivell. El nivell *intermedi* està adreçat a persones que parlen català amb un grau de fluïdesa i correcció prou alt per poder-les considerar catalanoparlants, independentment de la seva llengua materna, i té per objectiu iniciar l'aprenentatge de l'expressió escrita. El nivell de *suficiència* vol aconseguir una competència comunicativa oral i escrita en les situacions comunicatives de caràcter formal usuals de l'àmbit social. Per últim, el nivell *superior* és un nivell de perfeccionament amb continguts metalingüístics.

ELS PLANS D'ACOLLIMENT LINGÜÍSTIC PER A PERSONES IMMIGRADES

Davant de l'arribada de persones immigrades, es planteja la creació dels anomenats plans d'acolliment lingüístic. Aquests plans han suposat passar de 793 cursos inicials i bàsics i 15.074 inscripcions en el curs 2001-2002 a 2.298 cursos i 52.327 inscripcions en el curs 2006-2007. Les noves inscripcions són bàsicament de persones immigrades. Sembla, però, que aquest increment ha estat fonamentalment quantitatiu. Hi ha un esforç evident d'acomodació al nou procés reflectit en els programes i l'edició de nous materials, però en general, i especialment en un principi, no es van tenir en compte aspectes clau a l'hora d'organitzar un projecte de formació de català per a persones immigrades.

Els plans tenen com a objectius la implicació i coordinació de les administracions i de les organitzacions ciutadanes, l'organització d'activitats culturals i de coneixement de l'entorn i l'augment del nombre de cursos de català, objectiu que ja hem dit que s'acompleix amb escreix.

Pel que fa a la coordinació entre administracions i entitats, es concreta, com a criteri general, en un acord que no preveu ni exigeix fórmules de coordinació estables. Així podem trobar equipaments culturals municipals de diferents poblacions on s'organitzen cursos de català per a persones immigrades i, a part de l'ús del local, no existeix cap coordinació amb la resta d'activitats que s'organitzen en el

mateix espai. Quan sí que existeixen és com a conseqüència de la bona voluntat del professor o la professora. Quant a les entitats, passa el mateix; un cop signat l'acord, el centre envia un professor o una professora de català que fa la seva classe i després se'n va. Tenim la sensació que la coordinació es limita a les grans paraules plasmades en un document i en la utilització mútua: el CPNL organitza un curs de català i l'entitat o administració pot donar un servei als seus socis o als ciutadans. Com hem dit anteriorment, la gran disparitat d'entitats, centres i acords fa que aquesta afirmació general pugui ser matisada en algunes situacions, però, tanmateix, trobem a faltar òrgans i mecanismes de participació estables amb reunions periòdiques i públiques que permetin que les organitzacions i els ciutadans implicats participin en l'elaboració de propostes i en la presa de decisions.

En referència a les activitats culturals: les podríem agrupar en tres categories, organitzades per personal especialitzat, voluntaristes i complementàries. Per entendre aquesta classificació, cal tenir en compte que, en general, quan es fa un acord amb una organització es contracta una persona per fer aquell curs i no es preveu un temps de dedicació a l'organització d'activitats, amb la qual cosa en molts casos –creiem que en la majoria–, no es fa res. En altres casos, els dinamitzadors i dinamitzadores dels centres i serveis o entitats amb qui s'arriba a un acord organitzen les activitats. Un bon exemple, recollit a la memòria del 2006, és la col·laboració entre el CNL de Barcelona i Òmnium Cultural. Aquest acord permetia oferir a l'alumnat dels cursos activitats complementàries per tal de conèixer la ciutat. Això vol dir que el professorat es limitava a informar de les activitats.

És a dir, la desconexió entre el procés d'aprenentatge i la participació en activitats en català de coneixement de l'entorn és total. Malgrat aquests inconvenients, alguns professors i professores i serveis organitzen activitats de caire participatiu que hem denominat voluntaristes, ja que no hi ha directrius clares dels serveis centrals i, en molts casos, els professionals hi han de dedicar un temps no previst.

Per últim, existeixen activitats complementàries, com ara clubs de lectura o tertúlies, que permeten als aprenents reforçar el coneixement del català i prac-

ticar-lo en un context menys acadèmic, que s'acosten més al que hauria de ser l'acolliment lingüístic: un pont entre els cursos de català i l'ús de la llengua a la societat. Aquestes activitats tenen un problema comú: per la pròpia configuració dels cursos difícilment es creen espais d'interrelació en català entre les persones nouvingudes i la resta de participants.

Cal fer, però, una valoració positiva dels plans d'acolliment: han permès incrementar el nombre de cursos, han implicat, encara que només sigui com a usuaris, entitats i administracions locals i han reintroduït la possibilitat de fer activitats complementàries, la qual cosa estava pràcticament vetada durant molts anys. Igualment, també és necessari no quedar-se aturats en aquest punt i passar d'una oferta de cursos i activitats culturals a la creació d'espais de participació i aprenentatge.

NIVELL ACADÈMIC I CONEIXEMENT DEL CATALÀ

En els plans d'acolliment no es va plantejar un procés de reflexió a fons sobre l'aprenentatge adult i sobre el foment de l'ús del català. Per tant, els cursos de català continuen tenint sovint les mancances que ja tenien, algunes de les quals s'agreugen en voler accedir a la població immigrada. La primera és el fet de no tenir en compte el nivell acadèmic a l'hora d'elaborar el currículum ni d'establir criteris metodològics. Com hem dit anteriorment, a les memòries del CPNL no es donen dades sobre el nivell acadèmic de les persones que hi estudien. Els mateixos programes de la Secretaria (que són els oficials al CPNL) prenen com a referència exclusiva el marc europeu comú de referència (MECR), oblidant, però, que el català no és una llengua estrangera. Normalment, les segones llengües s'aprenen de forma acadèmica, els aprenents no viuen en un territori on es parla la llengua que estan aprenent –i, per tant, no tenen l'oportunitat de practicar-la–, hi accedeixen persones d'un nivell formatiu alt, i no és la llengua oficial del territori. Això implica que les segones llengües s'aprenuin bàsicament en institucions acadèmiques des del primer curs fins a l'últim. No obstant això, cal assenyalar una sensibilitat pedagògica creixent pel que significa aquest fet diferenciador, el nivell acadèmic, en la metodologia i les activitats didàctiques.

En el cas del català, trobem persones immigrades que no entenen gens el català, però altres, per raons socials, personals o laborals, l'entenen o el parlen en diferents graus. Això comporta que, en qualsevol nivell, hi ha una part dels alumnes procedents del nivell anterior i una altra part que hi ha accedit perquè els coneixements previs de la llengua li permeten començar per un nivell més alt. D'altra banda, hi poden accedir persones de diferents nivells formatius, des de la persona que té un càrrec d'executiu i una carrera universitària fins a la persona que treballa de dependent, sense estudis o amb estudis primaris. D'aquesta manera podem trobar en un mateix curs una persona que fa anys que no estudia i que ha après el català de forma pràctica al carrer, una persona universitària que parla castellà i una persona que parla català però no té gaires habilitats acadèmiques. Tal i com es desenvolupen normalment els cursos, el segon aprenent de l'exemple podrà seguir-ho amb més facilitat i el risc que els altres dos abandonin serà més elevat.

No és el mateix fer classes de català a persones amb un nivell de formació alt que fer-les a persones amb un domini instrumental de la llengua o a persones analfabetes. El CPNL tampoc no ens ofereix dades sobre el nivell acadèmic de les persones immigrades. Seria molt important que se'n facilitessin públicament per poder esbrinar fins a quin punt les persones més formades acadèmicament són les que continuen, com passa en la majoria de les formacions adultes. Els programes haurien de tenir un triple objectiu: assolir els continguts lingüístics del marc europeu comú de referència (MECR), adquirir les habilitats acadèmiques necessàries que permetin seguir el curs i ensenyar els coneixements instrumentals propis d'una primera llengua.

Per aconseguir-ho caldria afegir als programes del CPNL tots aquells continguts instrumentals necessaris per poder seguir els cursos. També caldria aprofundir en metodologies interactives que permetin que les persones que participen en el procés d'aprenentatge comparteixin el coneixement entre els aprenents. Igualment cal emprar metodologies més orals i menys acadèmiques, similars a les que en molts casos es fan servir als cursos inicials.

PERSONES NOUINGUDES I NIVELL INICIAL

L'arribada massiva de persones immigrants era una situació que no s'havia donat des que existien els cursos de català per a adults. D'una banda, fins aquell moment, tot i que el discurs oficial deia que el nivell bàsic estava adreçat també a persones que no entenen gens el català, la realitat era que gairebé tothom tenia prou eines lingüístiques i culturals per entendre'l, és a dir, tothom sabia castellà i tenia uns referents culturals comuns. D'altra banda, una part d'aquestes persones no tenien habilitats acadèmiques suficients per seguir una metodologia que, tot i estar basada predominantment en l'oralitat, feia servir de forma freqüent els coneixements acadèmics: estructura dels exercicis, referències gramaticals... Això havia fet que la metodologia pràctica no tingués en compte un col·lectiu fins aquell moment gairebé inexistent, el de persones que no entenen gens el català ni, en molts casos, cap altra llengua romànica, ni tampoc el de persones amb habilitats acadèmiques insuficients.

Davant d'aquesta situació, una primera mesura va ser la creació del curs inicial. Fins aquell moment la pràctica educativa estava enfocada a donar resposta a les necessitats formatives de dos grups de població: les persones que no parlaven el català i les que el parlaven amb dificultat però no havien assolit el nivell llindar. L'arribada de nouvinguts portava a haver de considerar un tercer grup: les persones que no entenen gens el català. És en aquest context que neix aquest curs. Però des del nostre punt de vista té una sèrie de mancances.

1. El programa del nivell inicial "s'afegeix" als existents però no es reestructuren els programes de nivell inicial, bàsic i elemental des d'una visió global de la nova realitat. De fet no queda clar si està dins del currículum. La mateixa Secretaria de Política Lingüística no el té en compte en les ordres que estableixen les equivalències dels certificats. Si comparem el programa d'aquest nivell amb el de nivell bàsic veurem que el nivell de concreció és molt inferior.
2. El curs és de menys hores que la resta de nivells. Mentre que la durada mínima recomanada a la resta de nivells és de cent vint hores, el nivell inicial és en principi de vint hores, tot i que també se'n fan de més hores.

3. La prova de nivell (“de col·locació”, en la terminologia del CPNL), que serveix per acreditar els coneixements, no té en compte l’existència d’aquest nivell. La qual cosa implica que els diferents centres i serveis tinguin criteris diferents. Mentre uns només l’ofereixen de forma excepcional, altres tendeixen a intentar fer passar tothom per aquest curs.
4. Els punts anteriors han suposat que cada centre o servei dissenyi el seu propi nivell inicial, amb els avantatges i inconvenients que això comporta. Com a avantatge, podem assenyalar que s’han pogut fer coses més flexibles i creatives ja que no estan marcades per programes excessivament acadèmics ni per una prova oficial com la resta de nivells. Però com a inconvenient remarquem que no hi ha un referent comú.
5. Adreçat a persones amb dificultats. Aquest desavantatge deriva del punt anterior però considerem que és prou important per tractar-lo a part. En molts llocs els cursos estan adreçats a col·lectius que, segons els centres, no poden seguir un curs: persones sense estudis, alguns col·lectius de dones... És a dir, persones que consideren que no tenen les habilitats instrumentals o acadèmiques bàsiques.
6. La desconexió amb la resta del currículum des d’un punt de vista metodològic, ja que en el curs inicial l’enfocament és menys acadèmic i més flexible, implica en moltes ocasions que molts alumnes abandonin quan passen a altres nivells.
7. Com que l’oferta de nivells inicials és molt inferior a la de nivell bàsic i els criteris diversos, es donen diferents situacions anòmales: persones que haurien de fer un curs inicial però a qui s’inscriu en un de bàsic, persones que poden fer un bàsic però com que són estrangeres se les inscriu en un inicial, i persones que entenen el català però com en el seu grup predomina la gent que no l’entén es desmotiven. Totes aquestes causes fomenten l’abandonament.
8. Visió compensatòria. En alguns centres els cursos inicials s’han convertit en cursos de segona, adreçats a persones amb dificultats que no poden seguir un nivell bàsic. Com a conseqüència d’això i del punt anterior, en molts llocs s’estan organitzant cursos de nivell inicial 1 i 2, i hi ha veus que demanen un nivell inicial 3. Si es continua per aquesta via hi ha el

risc que s'arribi a fer dos currículums paral·lels: un adreçat a persones acadèmiques i un altre a persones no acadèmiques que no arriben mai a fer el nivell lllindar.

Davant d'aquesta situació caldria reestructurar el programa de nivell lllindar tenint en compte tres grans nivells de partida de la població que no parla català: persones que no entenen el català, persones que l'entenen però no el parlen, persones que el parlen amb dificultat.

ENFOCAMENT DIDACTISTA I ACADÈMIC

El problema del salt que suposa passar d'un nivell inicial a un de bàsic entronca amb el fet que l'ensenyament del català per a persones adultes s'ha basat majoritàriament en la didàctica, tot i que darrerament es fan cursos que incideixen en la sociologia de l'educació de persones adultes, la psicologia de l'aprenentatge adult o la pedagogia, que són els coneixements necessaris que fonamenten una tecnologia didàctica adaptada al subjecte adult.

El nivell bàsic s'imparteix dividit en tres cursos, Bàsic 1, Bàsic 2 i Bàsic 3 i l'avaluació que es fa d'aquest últim nivell es basa en una prova elaborada des dels serveis centrals del CPNL. Això comporta que els professors i les professores tendeixin a seguir rígidament el programa, ja que no depèn d'ells l'avaluació ni la prova. Si a això hi afegim que la prova final del nivell B3 tindrà una part escrita, el professorat es veu en la necessitat de basar una part de les activitats en activitats gramaticals. Per exemple, si una professora decideix treballar els subjuntius de forma pràctica, mitjançant exercicis orals com demanar als alumnes que expliquin què farien si els toqués la loteria i els alumnes arriben a assolir la capacitat oral d'expressar-ho, es veurà igualment en la necessitat de fer un exercici escrit d'omplir buits, ja que a la prova podria sortir un exercici d'aquesta mena. Sens dubte s'han superat enfocaments centrats exclusivament en la normativa gramatical, però queda un llarg camí per generalitzar i optimitzar els enfocaments orientats a l'acció i a les competències comunicatives.

Insistim, però, que contradictòriament amb el discurs oficial, l'avaluació dels alumnes no està centrada en l'ús, una part important dels exercicis consisteix a omplir buits, posar creus, etc. D'aquesta manera no s'avalua només el coneixement lingüístic, sinó la capacitat de fer exercicis acadèmics, en comptes d'avaluar els cursos orals només a través de la capacitat d'estructurar una conversa o una situació comunicativa. Aquest fet condiona el tipus d'activitat, ja que els alumnes han d'arribar al tercer curs dominant, a més de l'ús de la llengua, les habilitats acadèmiques necessàries per seguir un curs, la qual cosa fa que els cursos combinin pràctiques orals amb exercicis acadèmics i amb la introducció de conceptes gramaticals.

De fet, segons manifesten molts professionals del CPNL que defensen la necessitat de fer cursos inicials, la raó fonamental per fer-ho és que determinades persones no podrien seguir un nivell bàsic. És a dir, la raó per organitzar cursos inicials no és un nivell de llengua diferent, sinó la necessitat d'ensenyar català de forma diferent, la qual cosa ve a corroborar la nostra postura de considerar acadèmics els cursos del nivell lllindar.

Una dada que reforça que es parteix d'un enfocament acadèmic, a falta de dades que relacionin inscripcions, nivell d'estudis i certificats atorgats, és el percentatge de persones que assoleixen un nivell sobre el nombre total d'inscripcions (taula 1). Cal tenir en compte que normalment, a mesura que progressa el nivell dels cursos, hi ha un percentatge més gran de persones amb titulacions acadèmiques de grau mitjà o superior.

En aquesta taula podem veure com el percentatge de persones que assoleixen el nivell bàsic no arriba al 10% de les persones inscrites a cursos presencials, i tres de cada quatre alumnes no arriben a assolir el nivell lllindar. Pel que fa al nivell inicial, en no tractar-se d'un nivell homologat, no se'n donen dades.

El resultat ha estat un cercle viciós: els cursos tendeixen a ser acadèmics, les persones sense hàbits d'estudi tenen dificultats per seguir-los, abandonen i suspenen més, no troben plaça, els alumnes cada cop són més academicistes,

Taula 1.**Percentatge d'obtenció del certificat corresponent en relació amb les inscripcions per nivells al CPNL**

	Inscripcions	Certificats homologats atorgats pel CPNL	% obtenen el certificat sobre inscripcions
Bàsic	44.276	3.798	8,6
Elemental	6.862	1.809	26,4
Intermedi	10.966	3.372	30,7
Suficiència	8.648	3.796	43,9
Superior	1.241	640	51,6

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del CPNL (2008).

apareix un discurs professional que diu que el públic ha canviat i els cursos es fan cada cop més acadèmics. Així en la pràctica, les persones amb un domini de la gramàtica en una altra llengua i acostumats a fer cursos tenen moltes més possibilitats d'acabar i superar els cursos.

D'aquesta manera es dóna un procés d'exclusió de determinats sectors de la població, les persones amb baix nivell de formació o les que procedeixen de cultures que no utilitzen el nostre alfabet, cosa que és reforçada per un model d'avaluació asimètric que només avalua l'alumne i que no té en compte el paper que tenen en l'èxit o el fracàs educatiu altres factors com ara el mateix programa, el professorat o la institució. No existeixen ni els òrgans ni les estructures que permetin la participació dels alumnes, ja que als consells de centre només hi participen representants de les administracions.

Així, es dóna la situació que s'organitzen cursos de nivell inicial per a persones que no poden seguir el nivell bàsic i en la resta de nivells es fa un ensenyament al qual, majoritàriament i en la pràctica, accedeixen persones immigrades d'un nivell formatiu mitjà-alt.

ON ACABA L'ACOLLIMENT LINGÜÍSTIC?

Els plans d'acolliment lingüístic tenen com a objectiu que les persones immigrades n'assoleixin el nivell bàsic. Però si consultem els programes oficials podem comprovar que el nivell lllindar, és a dir el domini oral de la llengua mínim per poder fer servir el català en qualsevol situació quotidiana, s'assoleix amb el nivell elemental. És incomprendible que l'objectiu no s'hagi fixat en l'assoliment del nivell lllindar. Aquesta contradicció és fa més evident des que, l'any 2007, el Departament d'Educació va regular, dins dels ensenyaments inicials de la formació de persones adultes, l'ensenyament de català no reglat establint tres nivells, inicial, bàsic i lllindar que equivalen als nivells inicial, bàsic i elemental del CPNL.

Això implica dos problemes. En primer lloc, estem transmetent a les persones immigrades el missatge que amb un bon nivell de comprensió i unes estructures mínimes de català ja tenen prou coneixements, desincentivant que les persones immigrades aprenguin la nostra llengua. En segon lloc, des de la perspectiva de la cohesió social, estem prioritzant que els immigrants puguin saber prou català per treballar en feines de menys consideració social, com ara bars o botigues. La conseqüència d'això és que o bé condemnem els nousvinguts a ser ciutadans de segona, o bé potenciem que el català no sigui la llengua de comunicació intercultural en qualsevol context. Per exemple, no podem esperar que algú participi en català en una reunió d'una entitat, si el nostre objectiu institucional només és que coneguin les estructures bàsiques de la llengua.

Considerar els cursos de nivell elemental com a cursos d'acolliment suposaria superar aquests dos problemes i tindria un cost econòmic mínim: assumir que els cursos elementals han de ser gratuïts i que l'administració ha d'assumir aquest cost. A més de la qüestió del preu, els elementals pateixen, incrementats, els mateixos mals que els bàsics, és a dir, són excessivament acadèmics.

D'altra banda, caldria potenciar que els alumnes de nivell inicial, bàsic i elemental continuessin aprenent català i s'integressin en grups de nivell intermedi

i de suficiència. Si l'objectiu és fomentar la cohesió social i l'ús del català, això només és possible compartint espais amb la població autòctona i adquirint els coneixements necessaris considerats socialment i legalment mínims: el nivell de suficiència. Tot i que la memòria del CPNL no ens dóna dades de procedència per nivell, sí que permet deduir la distribució d'estrangers en dos grans blocs: inicials i bàsics, i la resta de cursos. Aquestes són les dades del curs 2006-2007.

Taula 2.

Percentatge d'estrangers als cursos inicials i bàsics del CPNL en comparació de la resta de cursos

	Estat espanyol i sense dades		Estrangers		TOTAL
	Nombre	%	Nombre	%	
Inicials i bàsics	10.911	20,85	41.416	79,15	52.327
Resta de cursos	32.133	82,79	6.682	17,21	38.815

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del CPNL (curs 2006-2007).

Tenint en compte que les dades inclouen els cursos de nivell elemental, nivell recomanat quan es supera el nivell bàsic, hi ha una caiguda evident del nombre d'alumnes estrangers a partir del nivell bàsic. Cal una anàlisi en profunditat d'aquestes dades, de les dificultats que troben les persones immigrades, dificultats que també troben en molts casos els alumnes autòctons.

ELS PREUS

Existeix un tòpic, propi de classes mitjanes sense problemes econòmics, que afirma que allò que es paga es valora, afirmació que no té cap base empírica, ja que no hi ha cap estudi mínimament seriós que ho demostrï. Els preus suposen un filtre a l'accés i no hi ha cap constatació que els que abandonen un curs són aquelles persones que, si l'haguessin pagat, no l'abandonarien o no s'hi haurien

inscrit. De fet, les polítiques de les administracions públiques demostren que el que realment es considera necessari està exempt de taxes: la formació continuada, els cursos de la Fundación para la Formación Continua (FORCEM), les escoles d'adults, el castellà per a estrangers... El mateix CPNL a partir de l'any 2003 va decidir que els cursos d'acolliment havien de ser gratuïts. El lloc en què cada persona situa l'aprenentatge del català o qualsevol altre aspecte de la formació bàsica en la seva escala de valors i necessitats varia. En funció del lloc que ocupi en aquesta escala, pagar més de trenta euros (preu d'un curs de nivell elemental de quaranta-cinc hores), li podrà semblar més barat o més car. Una manera de facilitar-hi l'accés és eliminar aquesta barrera.

En un país normal, saber parlar l'idioma propi i escriure'l amb correcció es considera part de la formació bàsica i, per tant, s'ofereix de forma gratuïta. Però la política de preus del CPNL considera que a partir del nivell elemental cal que els alumnes paguin una taxa de matrícula que va des de 31,34€ a més de 130,00€ en el cas d'un S3 –aquets preus són de cursos de quaranta-cinc hores, i cada nivell està format per tres d'aquests cursos–. És a dir, a mesura que avancem de nivell, el preu s'encareix, com si aprendre català fos un luxe.

L'OFERTA TERRITORIAL QUE NO HO ÉS

Normalment quan es parla d'oferta formativa territorial es fa referència a un territori d'unes característiques sociològiques i amb unes necessitats educatives similars i al qual les persones usuàries poden accedir fàcilment. Quan s'articula l'oferta formativa, s'utilitzen uns espais o diversos locals propers entre ells i s'ofereix una oferta formativa completa. Per últim, a l'hora de fer aquesta planificació s'intenten definir unes franges horàries adequades a la majoria de la població i es prioritzen els horaris que inclouen un nombre de gent més gran.

Des del CPNL es parla també d'oferta territorial, però en general, està lluny d'adequar-se als punts que hem comentat. A les grans ciutats, el territori, per a gran part de la ciutadania, és el barri o, com a molt, el districte. Per al CPNL, el

territori mínim és el municipi o la comarca. Per exemple, a la ciutat de Barcelona és probable que hi hagi cursos de grau Bàsic 1 a totes les delegacions (malgrat que hi ha deu districtes, només hi ha vuit delegacions), però si el centre recomana fer un Bàsic 3 o un Elemental 1 és possible que hi hagi districtes amb franges horàries que no ofereixen el Bàsic 3. Si la persona que es vol inscriure es queixa que no hi ha oferta territorial, l'argument que se li donarà és que Barcelona és un sol centre. A mesura que es va pujant de nivell, l'oferta és més escassa i els alumnes es veuen obligats a fer un veritable pelegrinatge per la ciutat.

Pel que fa als espais, el CPNL utilitza locals cedits per les administracions o altres entitats. Ara bé, aquesta cessió només és, en general, d'alguna aula (normalment una aula en un equipament municipal), de manera que, quan es disposa de diferents espais, aquests estan dispersos pel territori, i sovint els alumnes no estan disposats a desplaçar-se per diferents raons com ara el temps de desplaçament, la necessitat d'agafar el transport públic o el privat o l'estigmatització de determinats barris.

Pel que fa a les franges horàries, no existeixen unes franges horàries comunes de referència, de manera que es pot donar un percentatge de cursos de migdia superior a la demanda i una escassetat de cursos de vespre. De fet, no existeixen criteris a l'hora de distribuir els cursos per franges horàries, amb el risc que els horaris s'adaptin a interessos aliens a les necessitats dels usuaris i usuàries, que han de ser les prioritàries.

Quant als nivells, normalment no s'ofereixen com un sol curs, sinó dividits en tres graus o mòduls de quaranta-cinc hores. Aquesta estructura es va establir a mitjan anys noranta per compensar la normal pèrdua d'alumnes que es dona en els cursos de persones adultes. D'aquesta manera, passades quaranta-cinc hores de curs es pot tornar a organitzar una inscripció i tornar a omplir els cursos. Caldria valorar si els inconvenients no superen l'avantatge. De fet, les escoles d'adults i les escoles oficials d'idiomes organitzen cursos equivalents al nivell bàsic i elemental de cent vint i cent trenta hores, respectivament.

Entre els inconvenients d'aquesta estructura modular podem assenyalar:

- Efecte *embut*. La previsió de cursos es fa pensant que el nombre d'inscrits s'acosti al màxim d'alumnes possibles per curs. Per tant, els nous grups de Bàsic 2 estaran formats per les persones que han acabat i han aprovat el Bàsic 1 i pels nous alumnes a qui s'hagi recomanat començar pel Bàsic 2. Com que aquests últims no compensen les baixes i els suspesos del Bàsic 1, allà on es feien, per exemple, tres cursos de Bàsic 1, només es podran programar dos grups de Bàsic 2. Cada cop que hi ha una reducció de l'oferta, hi participen menys alumnes.
- Efecte *filtre*. Cada curs suposa la possibilitat de suspendre i el consegüent abandonament del procés de formació.
- *Falta de cohesió*. Amb una durada tan curta es fa difícil fomentar la cohesió de grup i l'aprenentatge interactiu.
- *Reducció de l'oferta*. Si un professor o professora pot fer a les sis de la tarda un curs Bàsic i, a continuació, un Elemental, amb l'estructura de graus podrà fer, per exemple, un Bàsic 1 i un Elemental 3, amb la qual cosa els alumnes als quals s'hagi recomanat un altre grau no s'hi podran matricular.
- Aquest últim inconvenient és el que impossibilita donar l'oferta completa de nivells.

Per il·lustrar aquests aspectes podem analitzar l'oferta concreta d'un servei de català per al segon quadrimestre del curs 2007-2008. Hem triat el de Sant Boi de Llobregat, ja que, malgrat tot, ofereix una oferta relativament extensa.

Podem veure, en primer lloc, que disposem de tres locals en tres barris diferents, barris als quals no tothom —especialment quan no tenen titulacions acadèmiques o són bàsiques— està disposat a desplaçar-se. En cap franja horària ni en cap espai s'ofereixen tots els graus que poden ser recomanats com a nivell d'inici. Si una persona de nivell Bàsic 1 vol començar a fer català i plega de treballar a les sis de la tarda, no té oferta en cap local. En definitiva, aquesta situació, que es repeteix en els diferents territoris, fa que no puguem considerar els cursos del CPNL com una oferta formativa adreçada a un territori concret, sinó com un conjunt

Quadre 5.**Oferta del servei de català de Sant Boi de Llobregat per al segon quadrimestre del curs 2007-2008**

Casal de Barri Casablanca		Casal de Marianao		SLC Sant Boi			
dl-dc	dt-dj	dl-dc	dt-dj	dl-dc		dt-dj	
		Suficiència 3 9.00-10.30	Intermedi 2 9.00-10.30	Bàsic 1 9.00-10.30		Intermedi 3 9.00-10.30	
			Elemental 3 10:45-12.15	Elemental 1 11.00-12.30			
				Bàsic 2 16.00-17.30		Suficiència 2 15.30-17.00	Bàsic 3 15.30-17.00
		Elemental 1 17.30-19.00				Elemental 2 17.15-18.45	Bàsic 1 17.15-18.45
		Elemental 3 19.00-20.30		Suficiència 1 18.00-19.30	Intermedi 3 17.45-19.15		
	Bàsic 2 19.30-21.00					Suficiència 3 19.00-20.30	
				Intermedi 1 19.45-21.15			

Font: Extret de <http://213.27.159.229/pdf/SG-RP-G-Arbre_Centres_Web_cc_007.pdf> [consulta: juny de 2008].

de cursos dispersos en un territori sense garanties de continuïtat. Caldria doncs estructurar una oferta que inclogui en un mateix territori i en les franges horàries que es decideixi tots els nivells, des de l'inicial al de suficiència.

Pensem que per poder oferir una oferta completa en horari de tarda-vespre, amb classes dos dies a la setmana per cada nivell (com a l'exemple), n'hi hauria prou amb tres persones.

CONCLUSIONS

Els plans d'acolliment lingüístic actuals es queden curts, ja que no integren els cursos de nivell elemental que permeten assolir el nivell llindar. A més, l'actual currículum estableix un curs inicial que és optatiu per als centres oferir-lo o no, la qual cosa comporta que es pugui iniciar l'aprenentatge del català, en funció del territori, pel nivell bàsic o pel nivell inicial. Això ha fet que els inicials s'especialitzin en persones amb dificultats. D'altra banda, els cursos de nivell bàsic són molt més formals i acadèmics, la qual cosa suposa un salt que molts alumnes no poden fer. La mateixa prova de col·locació no preveu que es pugui recomanar el nivell inicial, la qual cosa suposa que aquesta recomanació es faci a criteri del professorat, amb el risc que els prejudicis hi influeixin.

La durada dels cursos és excessivament curta i es converteix en un filtre per a la continuïtat dels alumnes, a banda de dificultar la possibilitat d'una oferta coherent.

Tot i els canvis positius que s'han anat introduint al llarg d'aquests darrers anys, l'enfocament de l'aprenentatge del català ha de fer encara un llarg recorregut per arribar a estar plenament orientat a l'acció tal com indica el MECR. La metodologia no s'acaba d'alliberar de l'academicisme i els sistemes d'avaluació de l'alumnat són excessivament rígids i atorguen poc pes a la capacitat d'usar el català oral. Això limita l'autonomia del professorat, que ni tan sols decideix com avaluar. Continuant amb l'avaluació, no existeixen sistemes d'avaluació del professorat, ni dels programes, dels materials ni del pla de cursos.

Els mapa de Centres de Normalització Lingüística (i els plans d'acolliment lingüístic hi coincideixen) no es basen en la realitat demogràfica i sociolingüística

actual, sinó que van ser definits en funció de les circumstàncies polítiques en el moment de creació del CPNL. Els consells de centre estan formats només per representants de les administracions i els alumnes i la societat civil no hi tenen cap espai de participació.

A partir del nivell elemental, els preus es converteixen en una barrera per a determinades persones, ja que arriben a ser molt cars en els nivells de suficiència, sobretot si es té en compte que és el mateix nivell de català (almenys al nivell legal, encara que no ho sigui pel que fa als continguts) que s'obté en una escola d'adults gratuïtament fent el graduat en educació secundària.

La definició de la plantilla fixa del CPNL coincideix bàsicament amb l'originària del 1989 (en els municipis integrats al consorci des d'aquest any). Encara, a hores d'ara, la majoria de serveis no disposen de locals propis estables i adequats, i l'oferta de cursos està, en molts casos, dispersa per tot el territori, la qual cosa dificulta oferir un ensenyament lligat a la dinamització sociocultural de la llengua.

PROPOSTES

1. Incorporar els cursos de nivell elemental als plans d'acolliment lingüístic.
2. Reestructurar el currículum d'acolliment des d'una perspectiva triple: mantenir com a referència el Marc Europeu Comú de Referència (MECR); tenir en compte també els grans nivells de coneixement de la població immigrada i no catalanoparlant (no l'entenen, l'entenen, el parlen però no han assolit el nivell lllindar); impartir els continguts acadèmics necessaris per poder seguir el curs.
3. Fer coincidir els cursos amb els nivells, homologant-los a l'oferta formativa que fan les escoles de persones adultes i les escoles oficials d'idiomes: inicial de seixanta hores, i bàsic i elemental de cent vint hores, suprimint la divisió en graus. (Proposem cent vint hores com fan les escoles d'adults i no cent trenta com les escoles oficials d'idiomes perquè ja se'n fa algun curs i perquè el públic potencial del CPNL és més similar al de les escoles de persones adultes).

4. Disposar d'instruments d'acreditació del coneixement que permetin recomanar un nivell o un altre basant-se en els coneixements lingüístics i no en altres factors com ara la procedència, com passa ara amb els inicials.
5. Dotar-se d'una metodologia més oral i interactiva que permeti a les persones amb menys formació i menys hàbits d'estudi seguir els cursos.
6. Basar l'avaluació de l'alumnat en els nivells d'entrada en l'ús del català i no en els coneixements acadèmics i gramaticals extralingüístics.
7. Incrementar l'autonomia del professorat a l'hora d'aplicar els programes i d'avaluar per fer més permeable el pas d'un nivell a l'altre i el pas a grups de nivell intermedi.
8. Establir sistemes d'avaluació del professorat, dels programes, dels materials, del pla de cursos, dels centres i serveis, i del CPNL.
9. Reorganitzar els Centres de Normalització Lingüística i els Plans d'acolliment lingüístic adaptant-los a la realitat demogràfica i sociolingüística i reformant els consells de centre per tal que hi participin els alumnes i representants de la societat civil, a més de les administracions.
10. Preveure, en l'organització de les tasques dels professors i les professores del CPNL, el temps necessari per participar i organitzar activitats de dinamització sociocultural.
11. Estendre la gratuïtat a tots els cursos del CPNL.
12. Disposar de locals estables amb aules adequades per a la formació de persones adultes que permetin que a cada territori hi hagi una oferta completa de tots els nivells en franges horàries adequades per a la població adulta i coordinar la planificació entre les diferents institucions del territori que fa ensenyament de català per a persones adultes.
13. Elaborar un mapa de la dotació de personal necessari per poder donar l'oferta mínima a cada territori.

7 L'educació i la convivència en l'àmbit penitenciari

Una primera aproximació a aquest tema ens fa pensar en la necessitat d'aclarir unes situacions, unes relacions, unes influències... que condicionen la forma d'entendre i de viure l'àmbit educatiu a la presó. Les reflexions sobre la pràctica i el coneixement que dóna l'experiència serviran per estructurar el nostre discurs i com a fonaments inicials a partir dels quals continuar-hi afegint, relacionant i construint la resta de reflexions posteriors. Es tracta d'apropar-nos a l'essència de l'acció educativa diària, trobar el sentit de la feina educativa, com diu Luigiana Mortari: "Dedicar temps a conrear la disposició a la reflexió, una reflexió políticament compromesa perquè s'obstina a buscar cada vegada els criteris que donen sentit a l'acció." (DIOTIMA, 2002).

POSEM EN RELACIÓ ELS TERMES QUE ENS PREOCUPEN

En primer lloc partirem del significat dels conceptes *immigració* i *presó*. Sovint parlem d'*immigrants* a la presó com a etiquetatge per a aquells interns que no tenen la nacionalitat espanyola, però cal tenir en compte una dada molt important, que moltes vegades es passa per alt: que *no tots els estrangers que estan a la presó són immigrants*; la realitat és que moltes persones d'altres països no estan establerts a Catalunya sinó que són turistes de pas, estrangers eventuals al nostre país, i moltes vegades estrangers el viatge dels quals està relacionat

amb la comissió del delicte que els ha portat a la presó. Tal com ens aporta la ponència de Julián García García, “és important no confondre immigració amb estrangeria ni tampoc nacionalitat amb ciutadania, i no oblidar mai que els drets humans es troben per sobre de les fronteres entre països.” (García García, 2006). Així doncs, hem de tenir en compte l'amplitud del concepte *estranger*, ja que sota aquest paraigües podem trobar persones que fa anys que viuen a Catalunya o que hi acaben d'arribar, gent que coneix el nostre idioma i els nostres costums o que els ignoren del tot, gent amb documentació o sense cap tipus d'identificació oficial, persones comunitàries o extracomunitàries... Per tant, sembla d'una gran simplicitat, segmentada i reduccionista, el fet de reduir la nostra diversitat social i la riquesa cultural que tenim a la dicotomia nacional-estranger (al segon capítol ja hem abordat les característiques de la immigració adulta).

En segon lloc ens aproparem a l'associació dels conceptes *estranger* i *delinqüència*, des d'una vessant estadística i una altra de mediàtica. Segons fonts de l'Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat), la població estrangera a Catalunya ha augmentat molt significativament en els darrers anys; aproximadament el 13,5% de la població catalana actual (segons el Padró municipal) són persones foranes. També és fàcilment comprovable l'augment generalitzat de les persones empresonades i, específicament, l'increment del nombre d'interns d'altres nacionalitats que ingressen a presó.

Crida l'atenció l'augment significatiu, progressiu i constant de persones estrangeres a les presons catalanes. És important analitzar en profunditat les característiques individuals així com el perfil dels interns que ingressen a les nostres presons per poder anar més enllà d'aquestes dades numèriques, per intentar buscar un sentit o si més no unes causes que ajudin a interpretar la situació real que vivim.

Xavier Besalú raona aquesta “sobrerepresentació” dels immigrants a la presó partint de factors com: “perquè majoritàriament són homes, joves i solters; per-

Taula 3.**Evolució del percentatge de població estrangera empresonada**

Data	Població total empresonada	Percentatge d'estrangers entre la població empresonada
Juny de 2002	6.887	27,7%
Juny de 2003	7.314	29,8%
Juny de 2004	7.885	30,8%
Juny de 2005	8.286	33,5%
Juny de 2006	8.911	35,2%
Juny de 2007	9.395	38,9%
Juny de 2008	9.845	40,9%
Juny de 2009	10.407	42,6%

Font: Elaboració pròpia amb dades dels butlletins semestrals d'informació estadística bàsica del Departament de Justícia. Disponibles en línia a la pàgina web d'aquest departament.

què majoritàriament formen part de les capes socials més marginades i excloses; perquè s'han convertit en un objectiu prioritari a causa de la potència del discurs públic que vincula inseguretats i immigració; i perquè a ells se'ls aplica de forma més contundent la presó".³⁰ Tot i la rotunditat d'aquesta afirmació creiem que serveix per anar una mica més enllà i no quedar-nos amb el discurs fàcil i simplista que relaciona immigració i delinqüència. Aquesta equació, totalment falsa, ha estat investigada recentment per Àngel Miret i Dori Rodríguez,³¹ que exposen que les característiques de sexe i edat són les que expliquen l'impacte sobre el creixement de la població empresonada i no les qüestions de nacionalitat o de procedència.

Aquesta aproximació als trets característics de les persones immigrants i de les persones empresonades ens ha de servir no només com a raonaments de la situació actual sinó també com a aspectes sobre els quals cal rumiar, com a

30. IV Jornada de Docents de Centres Penitenciaris de Catalunya. Figueres, 17 de maig de 2007.

31. Ponència presentada en el I Seminari Internacional de Polítiques Migratòries. Múrcia, setembre de 2007.

situacions socials en què ens trobem tots implicats, com a espais de convivència i de responsabilitat. En definitiva, no es tracta de relativitzar una realitat ni de culpabilitzar ningú; ens ha de servir per interpretar, entendre i actuar.

També cal treballar, socialment, perquè no s'identifiqui la persona estrangera amb la delinqüència, tot i que com ja sabem existeix una tendència social a assimilar actes delictius a persones d'altres països, amb l'estigmatització que això suposa per a la majoria d'immigrants que arriben al nostre país i "viuen en la legalitat". Els mitjans de comunicació afavoreixen aquesta associació d'actes delictius, i moltes vegades violents, amb les persones estrangeres, reproduïxen constantment esquemes que no afavoreixen en absolut un procés de convivència de qualitat; en paraules de Paco Martín:³² "El que estan fent és crear un gueto informatiu que fa que, en molts casos, es parli només del fenomen de la immigració quan té una conseqüència negativa".

En tercer lloc i des de la nostra experiència aportarem algunes reflexions sobre la situació d'estrangeria en el context de la presó.

Els centres penitenciaris, a més de tenir com a finalitat la "custòdia dels reclusos", també han de vetllar per la "reeduació i reinserció social dels penats" (segons l'article 25.5 de la Constitució). Això comporta assumir la responsabilitat en la planificació i també en el desenvolupament dels programes de tractament més adequats per a cada una de les persones internades, valorant-ne les singularitats i necessitats, per poder-los oferir a tota la població penitenciària, independentment de la nacionalitat, procedència o vinculació social que tingui.

La llei contempla la possibilitat d'expulsar del país la persona estrangera infractora que ha comès el delicte, però avui dia aquesta opció tampoc no és una solució que ajudi a disminuir les taxes de delinqüència de la població estrangera, ja que són escassos els casos d'expulsió, perquè o bé no se'n sap el país d'origen o no hi ha acords de compliment legal amb aquest país, o bé també perquè les expul-

.....
32. Seminari La Premsa Comarcal i la Immigració. Barcelona, 16 de juny de 2006.

sions són molt cares, o senzillament perquè no s'arriben a portar a terme. Moltes vegades, el fet d'esperar l'expulsió de la persona presa fa que no es plantegi cap tipus de programa de tractament amb ella.

La realitat és que existeix tot un conjunt de dificultats i de desigualtats en l'aplicació del tractament penitenciari a la població estrangera: menys accés a la llibertat provisional, ja que s'interpreta que existeix més risc de fugida i de no presentació al judici; per la mateixa raó la població estrangera reclusa també té més dificultats per gaudir de permisos, de tercers graus i de llibertats condicionals, ja que es té en compte la manca d'arrelament social i d'integració en la comunitat; a més de la dificultat d'accedir al món laboral, ja que moltes persones no disposen de cap tipus de documentació.

Els centres penitenciaris, en el seu funcionament diari, es van trobant amb greus dificultats a l'hora d'aplicar les lleis que estructuraven el seu funcionament, van descobrint tot un conjunt de paradoxes amb les quals resulta veritablement difícil articular les accions més adequades i acceptades per les regles d'execució. Les legislacions penals s'han fet tenint en compte bàsicament la població masculina i nacional, i això moltes vegades comporta que la persona interna estrangera pugui sentir-se en desigualtat de condicions en relació amb la resta d'interns, i naturalment, en relació amb el conjunt de la població catalana.

Finalment, en aquestes reflexions inicials, un dels moments crítics de la relació persona reclusa - presó és el primer contacte, l'arribada de l'intern a la institució, moment en què la persona ha de reconstruir ràpidament la seva pròpia identitat i intentar entendre, adaptar-se i sobreviure amb un cert èxit la nova realitat. Quan un intern o interna arriba a la presó passa per un moment emocionalment crucial, amb la imposició de tot un conjunt de normes que moltes vegades són abstractes, descontextualitzades o institucionalitzades (i institucionalitzadores): quins objectes pot tenir i quins estan prohibits, què pot fer i què no ha de fer, on pot anar i a quins espais no pot accedir..., tot això es difícil d'assimilar per a tothom quan ingressa al centre, però encara és més difícil quan existeix la dificultat de compartir codis, sentits i significats culturals.

En aquests primers moments d'arribada de l'intern o interna a la presó, no existeix cap tipus d'adaptació específica per a les persones estrangeres, ni tan sols per apropar-se a la llengua; moltes vegades l'únic canal de comunicació entre la institució penitenciària i la persona estrangera és un altre intern o interna que coneix una mica el seu idioma i/o que fa més temps que és al nostre país. Per tant, seria molt recomanable dissenyar plans d'acollida en què es tingui en compte la singularitat cultural de les persones que hi arriben, per tal de facilitar al màxim el seu ingrés i la seva adaptació al centre.

APROXIMACIÓ AL TRACTAMENT PENITENCIARI I ALS PROGRAMES DE REHABILITACIÓ

La Secretaria de Serveis Penitenciaris, Rehabilitació i Justícia Juvenil, del Departament de Justícia, és actualment l'organisme responsable de la gestió i l'organització de tot l'àmbit penitenciar de Catalunya, única comunitat autònoma de tot l'Estat espanyol que té competències sobre l'execució de la legislació penitenciària.³³ Els centres penitenciaris catalans, segons la normativa i les legislacions específiques, tenen, a més de la funció del compliment de les penes privatives de llibertat, la finalitat primordial de reinserció sociolaboral i rehabilitació de les persones internes. Per portar a terme aquest objectiu es desenvolupa tot un conjunt de programes que inclouen activitats terapèutiques i assistencials, formatives, educatives, laborals, de lleure, cultura i esport. Els programes de tractament tenen com a finalitat la modificació de la conducta que està directament vinculada al delicte; així trobem programes específics per controlar les conductes addictives, per corregir les conductes d'agressió sexual, de delictes violents, de violència de gènere... Els programes educatius, per la seva banda, inclouen els tres àmbits de l'educació de persones adultes: formació bàsica, per al món laboral i per al lleure i la cultura.

Dins de cada centre penitenciar trobem un Centre de Formació de Persones Adultes reconegut pel Departament d'Educació, que s'encarrega de planificar i

.....
33. Reial Decret 3482/1983, de 28 de desembre, sobre traspàs de serveis de l'Estat a la Generalitat de Catalunya en matèria d'Administració penitenciària.

desenvolupar tots els programes educatius i els itineraris curriculars corresponents que marquen les instruccions de funcionament d'aquest departament. Així, trobem ensenyaments inicials de llengües (català, castellà, anglès i francès), i també ensenyaments inicials d'informàtica, així com programes de formació bàsica: formació instrumental i graduat en educació secundària. Aquestes escoles també gestionen els estudis a distància de les persones internes, com batxillerats, accés a la universitat o carreres universitàries.

L'àmbit de la formació per al món laboral l'ocupen els programes i cursos de formació professional i ocupacional, que es duen a terme amb la col·laboració del Departament de Treball. Les especialitats són diverses i es planifiquen segons l'oferta del mercat laboral i també depenent de les característiques de la població i les possibilitats de cada centre penitenciari. Els educadors socials i els monitors especialitzats s'encarreguen dels programes d'animació sociocultural, que inclouen activitats culturals, lúdiques, formatives, del lleure, esportives, artístiques i creatives, interculturals...

L'ACCIÓ EDUCATIVA PENITENCIÀRIA I LA SEVA COMPLEXITAT

Després de tot el que hem exposat anteriorment, estem en situació de tractar l'àmbit educatiu, però sense separar-lo de la complexitat del context, ja que perdria tot el sentit, i sense obviar les repercussions fonamentals derivades de les nostres accions.

Si partim de la importància de la individualització del tractament penitenciari, en sentit educatiu ampli, caldria potenciar molt més (tant en quantitat com en diversitat i prioritat) el "treball productiu" (pels hàbits laborals que desenvolupa), la formació bàsica, la formació ocupacional i professional, així com els programes de tractament específics i vinculats a la tipologia delictiva.

En aquest apropament a la situació educativa ens hem de plantejar i analitzar la utilitat de la formació bàsica de persones adultes que es dona a presó,³⁴ així com el sentit del treball i la formació ocupacional i professional. La veritable funcionalitat d'aquests aprenentatges és la seva utilització un cop els interns i internes hagin sortit en llibertat i també el fet d'ocupar el temps d'oci durant l'estada a la presó. A vegades els "destins", o els "tallers productius" són tan específics que serveixen per treballar dins de la presó, però no com a experiència de treball de cara a fora. Potser el més profitós i generalitzable serien els hàbits laborals que se'n desprenen: responsabilitat, puntualitat, constància, cura de la feina...

El maig del 2009 hi havia més de 3.700 interns matriculats en alguna activitat educativa en el conjunt dels onze centres de formació de persones adultes que hi ha a Catalunya. Això significa una xifra propera al 40% del total de reclusos i recluses. Aquesta dada és prou significativa, ja que gairebé la meitat de les persones empresonades decideixen dedicar part del seu temps a la formació. Els qui opten per incorporar-se a algun curs formatiu no tan sols tenen la motivació inicial d'ocupar el temps lliure sinó que també troben en les aules un espai per compartir, un clima agradable, uns moments de distensió que els ajuden a oblidar, encara que sigui només per uns minuts, la situació personal que viuen. El fet d'aprendre l'idioma, recordar coneixements que ja creien oblidats, adonar-se que són capaços de continuar aprenent, veure que poden progressar i millorar, tot això forma part dels aspectes que valoren com a més positius els i les alumnes a l'hora de triar la formació com una opció d'activitat. Aquests mateixos aspectes també són els que els i les professionals valoren com a significatius de la seva tasca, són els que els ajuden a viure aquest espai educatiu com un espai d'intercanvi, i on es difuminen les barreres entre els que aprenen i els que ensenyen.

Si tenim en compte les estadístiques dels diferents ensenyaments de finals del curs 2008-2009, podem constatar que on es troben majoritàriament els alumnes estrangers és en els nivells més baixos dels aprenentatges de les llengües i l'alfabetització. Els programes de català inicial i castellà inicial formen el gruix principal

.....
34. Conjuntament amb el col·lectiu de mestres i professors, educadors socials, monitors especialitzats, docents de cursos de formació ocupacional, així com la resta de professionals que treballen al centre, tots tenen molta relació amb la intervenció educativa que es fa per i amb la persona interna.

de formació al qual s'incorporen els reclusos i les recluses acabats d'arribar al centre provinents d'altres països; això fa pensar en la gran dificultat que tenen amb la llengua moltes de les persones internes a la presó. En els grups d'educació secundària (GES i batxillerats), així com en els ensenyaments universitaris a distància, predominen majoritàriament els i les participants autòctons.

Cal, per tant, mantenir una diversitat de programes, nivells i horaris per tal de poder arribar a totes les demandes de formació de les persones internes. Cal estructurar un centre educatiu capaç d'adaptar-se a la realitat dinàmica i en transformació constant, un espai en què cadascuna de les persones que hi participen (tant alumnes com professorat) es puguin sentir representats i protagonistes. S'ha de tendir a dissenyar centres, aules, cursos, programes... que es caracteritzin per ser dinàmics, flexibles, innovadors, progressistes, reconeguts i valorats, participatius, comunicatius, reflexius...; en definitiva, un espai de tothom i per a tothom.

En la recerca d'estratègies per treballar amb aquest entramat de realitats canviants i complexes, els docents han de dialogar amb la seva racionalitat, amb el saber que els aporta l'experiència i amb el bagatge i les teories inductives que es troben pels racons del pensament. Han d'emprar tot el seu saber fer, totes aquelles intuïcions que han donat tan bons resultats i les han de combinar de manera que puguin aportar una mica de llum al misteri i a la complexitat que comporta la "realitat". Així es va construint un nou fonament de coneixements, sabers contextuais que respectin tant la singularitat com la pluralitat.

LA DIFERÈNCIA I LA COOPERACIÓ COM A SITUACIONS D'APRENTATGE A L'AULA

Una de les prioritats dels i les mestres ha estat la manera d'abordar la dificultat en l'ensenyament de les llengües, tant les pròpies com les estrangeres. En molts centres ja s'està treballant en l'elaboració del Projecte Lingüístic de Centre, que intenta partir d'una anàlisi sociocultural i lingüística de la realitat per proporcionar

eines i planificar els processos necessaris per tal d'assegurar l'èxit en l'aprenentatge. Establir els programes d'acollida necessaris per als interns acabats d'arribar, de manera que els permetin entendre i fer ús de l'idioma i així poder fer ús més fàcilment de tots els recursos socials i continuar participant en altres programes formatius. També, en els últims anys, les metodologies autoformatives han ajudat a completar en alguns casos la formació inicial i, en altres, han estat l'únic recurs per a aquelles persones amb un nivell més elevat de castellà o català.

Però històricament, en l'àmbit educatiu i escolar, una de les grans preocupacions dels docents ha estat la gran heterogeneïtat (no només cultural, sinó també de processos d'aprenentatge, de capacitats cognitives, de bagatge educatiu...) que en pocs anys s'ha convertit en una realitat a les aules. S'ha intentat fer agrupacions flexibles, grups de reforç de llengua, adaptacions curriculars..., però la visió del mestre o la mestra sobre la diversitat a l'aula continua sense canviar, amb una tendència a homogeneïtzar al màxim possible el grup-classe. La queixa de molts mestres sempre ha estat la mateixa: als qui no tenen un coneixement mínim de l'idioma els costa molt avançar, ja que tenen problemes a l'hora d'entendre les explicacions, d'expressar-se o d'escriure. És difícil canviar aquests pensaments negatius envers l'heterogeneïtat cultural a l'aula, però caldria esborrar aquestes percepcions tan anquilosades i veure la diversitat com un recurs educatiu més, que és a disposició de l'aprenentatge i que cal aprofitar-lo. És necessari que conjuntament amb qualsevol canvi pedagògic, didàctic o organitzatiu es produeixi una evolució en el pensament dels i les mestres, en la forma d'entendre la seva feina, una reelaboració del seu saber i del seu saber fer que contempli amb claredat tant el punt de partida com tot allò que es vol aconseguir i que, en tot aquest procés, les singularitats de cada alumne es tinguin en compte com un potencial d'aprenentatge.

També cal tenir en compte que una de les grans característiques de la població interna és que es veu sotmesa a una convivència forçada, a una tolerància artificial, a una participació segmentada... que es basa només en una supervivència de la millor qualitat possible. Així doncs, a les aules s'hauria de partir d'aquesta situació (que en molts casos tan sols és una fórmula per evitar conflictes) per

intentar arribar a un espai de cooperació i d'intercanvi i no quedar-se només en una situació d'indiferència cap a l'altre.

S'ha de facilitar que els interns i les internes considerin l'aula com un lloc on se'ls ofereix la possibilitat d'aprendre, però d'aprendre no només del mestre o la mestra sinó de cadascun dels companys i/o companyes amb qui comparteixen l'espai i el temps; no han de viure l'aula només com un lloc per viure o conviure junts, sinó com una possibilitat per fer coses junts, de reconèixer a l'altre i compartir-hi coses. Però això no és gens fàcil de portar a terme, moltes vegades no hi ha cap voluntat d'intercanviar coneixements, existeixen desconfiances i pesa molt el poder de la institució carcerària. Caldrà planificar un conjunt d'estratègies, amb un desenvolupament pautat acuradament, per tal de poder aconseguir petits avenços que es puguin consolidar dia a dia. "S'ha d'assumir la diversitat cultural no com un acte de tolerància entesa exclusivament com a mera convivència o coexistència amb l'altre diferent, sinó com un reconeixement d'aquest altre (personal i comunitari) com una realitat plena, contradictòria (com nosaltres), portadora de sabers, coneixements i pràctiques."³⁵

Creiem, però, que abans de llançar-se cap a aquestes fites de cooperació cal tenir en compte altres aspectes, com per exemple els següents:

- És imprescindible que tant els participants com els docents s'adonin que no existeix una única forma de veure i viure el món. Cal ser flexibles i obrir-se a noves maneres de considerar realitats diferents, altres punts de vista, intuir la complexitat de l'univers i de les seves interpretacions i ser capaços d'acceptar que existeixen altres òptiques per entendre tot allò que ens envolta.
- Per tal que l'aula esdevingui un espai d'intercanvi i cooperació s'ha de crear prèviament un clima de confiança, tant pel que fa al mestre o la mestra com als companys i/o companyes. La persona interna ha de viure la possibilitat d'escoltar i d'aportar opinions amb total tranquil·litat. El mestre o la mestra

35. Fòrum Manresa sobre la Immigració. 21/22 d'octubre de 2000.

ha de facilitar les situacions que ho afavoreixin, partint si fos necessari de situacions i experiències narrades en primera persona.

- El tercer element seria l'autoestima. Cadascun dels alumnes ha d'entendre que té coses importants per aportar i que la seva experiència pot ajudar altres companys i/o companyes a créixer. Cadascun dels mestres ha de valorar-se com a eina essencial i com a mediador imprescindible del procés de creixement que porten a terme tots els membres del grup.

No cal dir que potser d'aquests tres aspectes el més difícil d'aconseguir és el de crear un clima de confiança a l'aula. En una institució tancada com la presó existeixen moltes relacions de poder, rols viciats tant per part dels presos i les preses com dels treballadors i treballadores, i moltes pors i inseguretats que inevitablement afavoreixen que la població reclusa tingui una certa tendència a l'ostracisme i a la desconfiança de tot allò institucionalitzat. Existeixen factors com el tipus de delictes, el temps que fa que s'està a la presó, el nombre d'ingressos a presó, la situació de preventiu o penat... que determinen una tipologia de la persona interna i que determinarà una facilitat o dificultat de relació amb altres interns, en definitiva un condicionament de les primeres relacions que es produeixen entre els interns de manera natural (o no tan natural) abans de compartir l'espai aula.

Les actuacions educatives no han de deixar-se influenciar per tots aquests aspectes institucionals i jurídics, però tampoc no poden ignorar-los, perquè representen la realitat en què ens trobem, ens relacionem i que vivim; moltes vegades condicionen l'organització i el funcionament del centre i també la vida, el fer i el pensar dels interns i internes. A l'aula, com a espai per compartir, caldrà gestionar adequadament i acurada les aportacions de totes les persones participants, seleccionant, sintetitzant, ampliant, esquematitzant, reforçant, contextualitzant i dotant de sentit tot allò que serveixi per anar construint el saber de la manera més cooperativa possible.

La persona interna, a l'aula, ha de trobar-se en un espai que li permeti reconsiderar-se com el que és: una persona amb un bagatge cultural únic i amb capacitat tant d'aprendre com d'ensenyar, una persona digna de respecte i amb capacitat de respectar els altres, una persona amb moltes coses per aportar i amb curiositats per esbrinar. Cal, per tant, tenir en compte la realitat canviant de la població interna, aprofitar-ne la diversitat com un potencial educatiu, partir de les diferències i del respecte per entendre millor l'altre. És essencial i prioritari treballar l'alteritat entre els participants.

Hem de reconèixer l'altre com a persona diferent³⁶ i aquesta és l'essència que ha de servir com a substrat per construir les intervencions educatives. S'ha de partir de la diferència (sexual, cultural, cognitiva, social, ideològica...) i de les singularitats específiques que ens fan únics. Aquestes diferències són les que ens han de motivar per apropar-nos-hi, per conèixer i aprendre amb l'altre, sempre des del respecte i la responsabilitat que això comporta. Aquest estil de funcionament centrat en l'alumnat i en la seva participació i cooperació obliga necessàriament a plantejar una revisió crítica i en profunditat del currículum comú, amb la intenció d'adaptar-lo i fer-lo molt més inclusiu i funcional.

PROPOSTES DE MILLORA PER POSSIBILITAR I FACILITAR ELS ASPECTES EDUCATIUS DELS CENTRES PENITENCIARIS

1. Promoure i fer extensius i útils tant la figura del mediador cultural (amb funcions específiques) com les tasques de mediació que poden arribar a realitzar tots els treballadors i treballadores del centre penitenciari en el seu dia a dia.
2. Establir més col·laboracions amb ONG i associacions d'immigrants, per tal que puguin assistir l'intern tant durant el tancament com a la sortida.
3. Fomentar la col·laboració amb les ambaixades dels països d'origen dels presos i preses.

.....

36. Caldria afegir, en la línia d'en Manuel Delgado Ruiz, que partim de la diferència però tenint en compte el dret a la indiferència, a passar desapercebut, en igualtat de condicions i indistintament de la nostra identitat.

4. Aconseguir més recursos socials externs per a les persones estrangeres sense arrelament social, perquè puguin fer ús del tractament penitenciari.
5. Que els antecedents penals no siguin un factor d'estigmatització per als interns i les internes quan estiguin en llibertat, i que no els impedeixi l'accés al món laboral o a un permís de residència: "Si la presó aconsegueix l'objectiu constitucionalment definit de resocialitzar una persona, no té sentit negar-li tota participació en la societat espanyola una vegada acabada la seva condemna." (García García, 2006)
6. Formació específica per als professionals en l'àmbit penitenciari referent a matèries d'estrangeria. Concretament en el camp educatiu: formació didàctica i en estratègies metodològiques que ajudin a aprofitar la diversitat de l'aula com un recurs més, estratègies cooperatives i d'intercanvi entre iguals, de prevenció i resolució de conflictes derivats de les diferències culturals, didàctiques de la llengua i de la cultura dels països de procedència, educació en valors, per al lleure i la ciutadania... En definitiva, i tal com s'aborda al capítol 9, es tractaria de facilitar espais de reflexió des de la formació de formadors per tal de poder establir ponts entre la "T" majúscula (teoria pedagògica) i la pràctica docent diària.
7. Planificar amb coherència i cohesió tot el conjunt d'intervencions educatives en què prioritàriament es contempli la interculturalitat i els drets humans, així com el coneixement de la llengua i la cultura, potenciant, diversificant i augmentant les possibilitats de tot el ventall d'activitats educatives, de formació ocupacional i professional i les d'inserció sociolaboral.
8. Preveure i desenvolupar programes d'acollida específics per als interns i internes estrangers que arriben a la presó. Accés a la informació, a l'assistència (física, moral i espiritual), a la formació... Un dels seus objectius primerencs hauria de ser el coneixement de la nostra llengua (ja siguin analfabets o no), que aquesta no sigui un obstacle per a la comunicació i l'enteniment, i el seu aprenentatge un pas previ per a qualsevol altre plantejament posterior.
9. En definitiva, una transformació de la pràctica docent, un canvi progressiu de la manera de creure i viure el que es fa i el que se sent a l'aula, amb l'única finalitat de trobar el veritable sentit de la tasca educativa.

8 La immigració en els centres culturals polivalents: una aproximació

En l'ampli ventall de l'educació/formació de persones adultes tenen un paper rellevant els centres i serveis culturals dependents dels ajuntaments (centres cívics, biblioteques...), de la Generalitat (casals cívics) o de la iniciativa privada (ateneus, entitats culturals...), a través dels seus tallers, cursos, actes culturals, exposicions, equipaments, jornades, etc. La mateixa pregunta que ens hem fet en relació amb les diferents institucions formatives adreçades a persones adultes –centres i aules de formació bàsica de persones adultes, formació laboral, aprenentatge del català– ens la fem dels centres culturals: qui educa per a la convivència quan les persones han deixat l'escola?, qui educa per a la ciutadania la majoria de la població?, es considera que un cop deixat l'ensenyament obligatori ja s'està preparat per afrontar els canvis socials que puguin esdevenir-se durant tota la vida? Ningú no pot pensar seriosament que totes les persones que van fer el graduat escolar a començaments dels anys vuitanta, per exemple, ara, a quaranta o quaranta-cinc anys no necessiten cap mena de suport per assimilar els canvis tecnològics, per afrontar la incertesa laboral, els reptes del medi ambient o la complexitat de la societat actual. Part d'aquesta complexitat neix arran dels nous fluxos migratoris. Esdevé necessari l'exercici d'aptituds i actituds que demana noves atencions formatives tant a les persones que arriben com a les persones autòctones.

Evidentment la resposta als nous desafiaments que es van plantejant no s'ha de donar necessàriament a través d'una formació o d'una "escolaritat" obligatòria

en l'edat adulta, ni, ras i curt, de cap "escolaritat". Les persones adultes aprenen normalment a través de la vida, adquireixen nous coneixements, n'obliden d'altres, modifiquen els seus criteris o els reafirmen. Però, malgrat això, les administracions públiques tenen l'obligació de crear i mantenir espais formatius i encoratjar la població a assistir-hi perquè pugui trobar arguments i criteris, ensenyaments i aprenentatges, que li facilitin la comprensió i l'actuació davant les noves situacions.

Al llarg de tot aquest treball ens hem reafirmat en la idea que l'educació per a la convivència i la ciutadania en l'edat adulta no pot fonamentar-se únicament, ni principalment, en cursos o conferències. Finalment, la convivència s'aprèn quan es practica, la ciutadania s'assimila quan es participa, l'acollida és una realitat quan s'experimenta. Aquest fet exigeix, més que cursos –que evidentment no estan pas de més–, "climes" de convivència i participació, organitzacions en què a més d'aprendre es convisqui i es participi en la programació i el desenvolupament organitzatiu. Els centres culturals, per la seva proximitat a les demandes culturals i a les preocupacions de les persones, podrien ser, també, un bon exponent d'aquest marc organitzatiu d'acollida, convivència i participació.

Ara bé, el gran ventall d'equipaments que hi ha, tant pel que fa a la titularitat, com pel que fa als objectius que es plantegen i a les propostes i opcions que ofereixen ens feia difícil copsar quin paper tenen actualment en la formació d'una ciutadania activa i en el foment de la pràctica de la convivència ciutadana de la població nouvinguda i la població ja assentada. Això requeria un estudi exhaustiu que estava fora de l'objecte d'aquest treball. Per aquesta raó vam optar per realitzar nou entrevistes³⁷ a responsables o tècnics d'equipaments culturals públics i privats, en nuclis rurals, ciutats mitjanes i grans ciutats per obtenir una mena

37. Teresa Preixats, directora de la Biblioteca Joan Petit Aguilar (Sant Feliu de Codines); Maira Costa responsable del Casal Cívic Frederica Montseny (Manlleu); Pepa Alguacil, coordinadora del Centre cívic de Can Basté (Nou Barris, Barcelona); Eva Vilalta, responsable del Centre cívic de Sant Joan de les Abadesses; Cristina Bagan, directora del Centre Cívic de Torre Llobeta (Barcelona); Josep Armengol, coordinador del Centre comunitari del Remei (Vic); Ramon Torra, gerent de la Federació d'Ateneus de Catalunya; Pep Gaspar, regidor de Cultura de Caldes de Montbui, i Joan Comas, president de la Societat Cultural Sant Jaume (Premià de Dalt).

de tast de la realitat que, amb el nostre coneixement previ, donés elements per reflexionar sobre el que s'està fent i està passant. Ens han aportat preguntes, dubtes, inquietuds raonables i intents incipients de donar resposta a una realitat nova: la presència de persones immigrades.

A més, hem demanat l'opinió de dos especialistes, de l'àmbit cultural i de les biblioteques, per aproximar-nos amb més rigor al coneixement de com s'aborda la pràctica de la convivència i la ciutadania des dels serveis culturals, quin rol tenen i poden tenir en aquest àmbit de la formació amb persones adultes.

No disposem, per tant, d'una informació gaire completa d'aquest àmbit, però ens ha semblat important fer un apunt de la seva existència, ja que és un àmbit especialment significatiu pel que fa a l'orientació social i cultural de l'educació.

INFERÈNCIA DE LA REALITAT

Si volguéssim resumir la nostra aproximació sobre la immigració en els centres culturals amb una frase, seria aquesta: "Moltes possibilitats, però poques orientacions en ferm." Efectivament, exceptuant algunes resistències molt localitzades, que no ens atrevim a considerar brots xenòfobs, totes les persones consultades coincideixen en dos punts:

- Que els centres culturals polivalents tenen moltes possibilitats com a eines de participació activa de la població immigrant, de convivència amb la resta de la població i de formació per a la ciutadania.
- Que hi ha voluntat d'impulsar polítiques de planificació i difusió de l'oferta d'activitats que tinguin en compte la realitat multicultural de la població i fomentin la participació, tant de la població immigrant com de l'autòctona i la seva convivència.

Detallem alguns elements que ens han conduït a aquestes conclusions.

Hem observat que una de les coses que fan bastant els centres culturals és el paper de prestadors d'espais per a activitats que fan altres persones, institucions o entitats, com ara cursos ocupacionals o normalització lingüística, entre altres. Aquests són precisament alguns dels cursos en què hi ha més presència de persones immigrades, juntament amb les aules d'informàtica que sí que solen formar part de l'organització del mateix centre. Excepte en el cas de la informàtica, en què els assistents solen ser de procedències variades, en la resta de cursos es dóna una possibilitat escassa de contacte entre persones immigrades i no immigrades, perquè en general són les primeres les que hi assisteixen.

Tot i això, cal valorar especialment els cursos d'aprenentatge de la llengua en la mesura que, com ja es fa en alguns equipaments, el coneixement de la llengua es relaciona amb el coneixement de l'entorn i la participació en l'activitat social dels centres, i a través d'ells de la vida del barri o municipi. També trobem casos en què es deixen els espais del centre per alguna activitat puntual organitzada per associacions o grups de persones immigrades, reunions, festes...

Unes altres activitats que es desenvolupen als centres són els tallers artístics i manuals o relacionats amb l'expressió corporal. Als primers, en general, hi ha una presència gairebé nul·la de persones immigrades, mentre que en els que tenen aspectes relacionats amb l'expressió corporal s'hi incorporen algunes persones joves, tant homes com dones. On trobem una presència important de persones immigrades és en l'ús del servei de ludoteca o altres serveis adreçats als infants.

Es fan alguns cursos amb monitors estrangers, però tots ells adreçats a persones autòctones. És el cas molt característic de la dansa del ventre i poca cosa més. També hem trobat algunes activitats explícitament adreçades a la millora de la convivència: tallers d'intercanvi artístic, tallers de costura, jornades de caràcter ludicòènic...

Després de parlar amb les persones que gestionen aquests centres, hom s'adona que, semblantment al que ha passat en el camp de l'escola, dels serveis socials i

de la salut, entre altres serveis, l'arribada de les persones immigrades estrangeres ha posat en evidència l'orientació parcial i poc adequada als temps actuals de l'organització i planificació dels centres esmentats. A aquestes alçades, però, potser hi ha una gran diferència i és que mentre que en salut, educació i serveis socials hi ha hagut un debat intens i s'han assajat diferents maneres d'encarar l'actual configuració sociocultural de la població, això encara s'ha fet poc en aquest sector socioeducatiu. Segurament en aquest retard hi pot influir, entre altres factors, l'atomització del sector, ja que, com s'ha dit, els centres tenen diferents dependències jurídiques i models força diferents de gestió, a més d'uns recursos, en general, força limitats.

Tot i les dificultats, cal constatar, com passa tantes vegades, que en general les persones que estan en el dia a dia dels centres s'avancen a les iniciatives institucionals i fan esforços, a voltes molt generosos, perquè la seva tasca respongui a una nova realitat, que es fa més evident on la població immigrada té més presència. Però aquests esforços sovint desperten la indiferència o la incomprensió de les institucions i, a causa de les traves estructurals, poden esdevenir estèrils i frustrants si no aconsegueixen generar un marc que ajudi i garanteixi el desenvolupament d'un model d'actuació. Aquest model hauria de ser la resposta institucional i organitzada que fixi els objectius, garanteixi els recursos i la formació *ad hoc* dels treballadors dels centres i que sumi en els territoris les iniciatives de caràcter social i les de les administracions.

Es constata que els centres culturals poden esdevenir un lloc de trobada important entre persones de diferents orígens, tot i que actualment són més aviat centres de coexistència pacífica ja que reflecteixen, però al mateix temps esmoreeixen, les tensions que hi ha al carrer, sobretot en aquells indrets en què la presència de persones immigrades és molt nombrosa. Aquest ja és un pas prou important, però del tot insuficient si no hi ha un avenç. Els elements que alimenten un conflicte latent no es tracten i seria il·lús pensar que el temps per si sol els pot fondre. Per fer front a aquest repte, la majoria dels centres no disposen ni d'un projecte ni de personal amb una formació específica. I un dels pilars de la formació per a la ciutadania actual és precisament el desenvolupament positiu del conflicte.

Certament coneixem algun cas en què hi ha un projecte d'acollida dels nous, però no deixa de ser un curs més, una activitat més. No és que el projecte global del centre tingui en compte aquesta nova presència. Ni es tracta d'un projecte coparticipat per les entitats i els grups que integren la xarxa social de l'entorn, que és en definitiva allà on es desenvolupa una part important de la vida quotidiana, on és imprescindible que la coexistència es transformi en trobada i cooperació. Ens trobem per compartir el que som, però també per desenvolupar cooperativament un projecte comú des de la nostra diversitat, fins i tot des del conflicte, si és el cas.

Ara bé, tenen possibilitats de desenvolupar aquesta tasca, els centres? Si repassem un xic el que ens han comunicat, ens adonarem que majoritàriament estan en una situació difícil, però que disposen d'elements importants per desenvolupar progressivament un projecte de centre coherent i útil.

Ben segur que el centre cultural i les entitats i institucions que actuen com a usuàries del centre poden definir objectius i estratègies comuns, donar una pauta al conjunt del centre que vagi més enllà d'una programació, entesa com a simple juxtaposició d'activitats –moltes vegades repetitives– que poden acabar amb un simple ensinistrament, més que desenvolupar el coneixement autònom i creatiu de les persones que les realitzen. Persones que moltes vegades són les mateixes any rere any. Caldria cercar una resposta conjunta a qui som, quin és el nostre entorn, què volem fer, per què ho volem fer, amb qui ho farem i com ho farem. Segurament que així s'incorporarien en les actuacions interessos i necessitats educatives de les persones que no són usuàries habituals del centre i s'obririen noves perspectives per a les que hi assisteixen assíduament.

En el marc d'aquest projecte de centre seria important repensar els cursos d'àmbit lingüístic o laboral que s'hi fan. Hom té la impressió que no té gaire sentit que siguin una simple repetició dels que es fan en altres llocs, com en escoles municipals o en els centres que depenen del Departament d'Educació, en els centres col·laboradors del Departament de Treball, etc. Seria important que aquests cursos s'emmarquessin en l'especificitat del projecte del centre cultural. Evidentment en

aquest moment –seguint la línia d’aquest treball– aquest projecte hauria d’estar condicionat per un objectiu bàsic per a la dinàmica de la nostra societat: aconseguir àmbits educatius i formatius que, reconeixent la pluralitat cultural i social de les persones, les prepari per exercir una ciutadania activa i cooperadora que treballi per assolir una societat en què tothom es trobi representat i vinculat per interessos comuns. Aquest no és pas un objectiu que el centre cultural pugui aconseguir aïlladament, caldrà que compti, també, en certa mesura, amb els diferents subjectes que treballen en el territori i, per descomptat, amb la participació de les organitzacions ciutadanes que contribueixen a la configuració de la xarxa social.

Tanmateix, no totes les persones tenen la mateixa disponibilitat per participar en la vida de la comunitat. No és el mateix el cas d’una persona autòctona assentada aquí que una persona que hi acaba d’arribar. Cal reconèixer que aquestes darreres tenen unes dificultats afegides que en determinen el comportament. Prioritzen trobar habitatge, tenir feina, etc., i deixen els aspectes de participació social en segon terme; el desconeixement que tenen de l’entorn i de la llengua, el fet de sentir-se persones alienes a la comunitat, són barreres per a la participació activa. Un dels actors que pot ajudar a canviar aquesta situació són els mateixos immigrants, però no hi ha dubte que es pot incentivar la seva participació des d’un pla d’acollida en què els centres culturals poden i de fet han de tenir-hi un paper important. Tots som subjectes actius a l’hora de fomentar la participació i l’educació per a la ciutadania

En aquest sentit convé tenir present que les associacions culturals específiques d’immigrants constitueixen un altre tipus d’entitat que esdevé una eina de doble tall. D’una banda, fomenta l’associacionisme i la participació d’aquests col·lectius, però de l’altra pot constituir si no guetos, si més no cercles endogàmics. Cercles endogàmics que poden ser específics de cada cultura i passar de l’activitat cultural i/o reivindicativa al conflicte social entre ètnies. En la mesura que aquestes entitats o centres participin en col·laboració amb la resta del teixit associatiu en la dinamització del seu entorn, barri, municipi, etc., participant en les activitats organitzades per altres associacions i realitzant una oferta pròpia oberta a tota la població, no hi ha dubte que tindran un paper positiu per a la formació per la ciutadania que cal potenciar.

L'educació per a la ciutadania, com tota educació, parteix de la diversitat, de la singularitat de l'individu i, com tota educació també, ha de contribuir a sumar aquesta singularitat a un projecte comú i compartit. Aquest és el repte al qual haurien de voler donar resposta també els centres culturals, a partir dels punts febles i punts forts que hem assenyalat.

ANNEX 8.1. IMMIGRACIÓ I CULTURA. ALGUNES REFLEXIONS

Eduard Miralles, assessor de relacions culturals de la Diputació de Barcelona

Sobre els centres culturals polivalents (centres cívics, aules de cultura i similars)

La deriva d'aquesta mena d'equipaments públics al llarg dels darrers vint-i-cinc anys ha comportat que acabin sent:

- Contenedors més o menys passius, oberts a múltiples continguts, sense una línia d'acció ni un programa explícits.
- Amb un escàs o nul treball en xarxa, desaprofitant sinergies i possibles recursos compartits.
- Dependents de múltiples departaments de l'acció pública local (Participació, Descentralització, Benestar, Desenvolupament comunitari, Serveis personals, etc.), però gairebé mai de cultura (exemple: els municipis de més de cinquanta mil habitants de la província de Barcelona).

Sobre les perspectives de futur de les polítiques locals per la cultura

Les polítiques locals per la cultura a Catalunya i a l'Estat, al llarg dels darrers vint-i-cinc anys, han seguit una trajectòria probablement inversa a la d'altres països europeus: de la sociocultura (anys vuitanta) a la difusió cultural (anys noranta), de la difusió cultural als grans esdeveniments i infraestructures (pels volts del 2000). Actualment, un cert fi de cicle i l'exhauriment del model sembla indicar una tendència, encara tímida, al replanteig. D'allò que més es parla darrerament és de conceptes com *proximitat*, *cohesió social*, etc. (sens dubte, en un cert context de crisi generalitzada dels mecanismes tradicionals de la legitimació política).

Aquesta probable inflexió, tanmateix, conviu amb certs problemes:

- Les polítiques culturals locals són voluntàries. Ni la LBRL 7/85 (Ley Básica de régimen local) ni les futures lleis locals preveuen cap altra competència obligatòria que la biblioteca pública (en poblacions de més de cinc mil habitants).
- Les eines per a unes polítiques culturals més comunitàries o socials són en mans d'altri (Participació, Descentralització, Benestar, etc.).
- Els equips humans i les lògiques de treball de les organitzacions culturals locals estan pensats per a una altra cosa (exemple: la síndrome del “programador”).
- Les noves “agendes” de la competitivitat local (Estratègia de Lisboa, etc.) conceben cada cop més la cultura com a “factor de” desenvolupament econòmic, urbà i fins i tot social. La qual cosa, paradoxalment, acaba entrant en conflicte amb la noció de “desenvolupament cultural” i la concepció de la cultura com a “quart pilar” del desenvolupament (Jon Hawks).

Sobre la inexistència d'un sistema ampli de formació continuada (també “cultural”) de persones adultes. Una veritable oportunitat perduda...

Una petita autocita:

“Aún a pesar de la proliferación en España de talleres, cursillos, seminarios y similares en centros cívicos, casas de cultura, universidades populares y similares, la regulación de un sistema coherente de formación continuada para las personas adultas que trascienda el carácter compensatorio de lo que hemos dado en llamar educación de adultos sigue siendo una asignatura pendiente sin convocatoria prevista a corto o medio plazo. Aún en el mejor de los casos, el de las Universidades Populares, parecido con el modelo de las Volkhochschule o universidades populares de los países del norte y el centro de Europa es con mucho una coincidencia. Las UP's

en España han sido otra cosa y el denominado tallerismo acabó siendo, salvo honrosas excepciones, un recurso barato para que los espacios de proximidad fueran tirando o simulando una vida mayormente vegetativa. Así pues, el reto de avanzar hacia la configuración de un sistema de formación continuada para las personas adultas, un modelo de geometría variable que sea capaz de poner en valor lo positivo de las trayectorias de UP's, talleres en centros cívicos y otras experiencias emblemáticas y articule lo reglado y lo no reglado, lo formal y lo informal, es algo que tarde o temprano deberá emerger en la agendas culturales y educativas de nuestras instituciones.”
(Miralles, 2007)

Sobre la construcció d'identitats com a projecte central d'unes noves polítiques locals per a la cultura

La identitat, per a les polítiques culturals, ha passat de ser una “condició prèvia” a esdevenir quelcom que cal construir i negociar. Del “fem la cultura segons allò que som” al “serem segons allò que fem culturalment”.

Cal negociar també amb les memòries. Cada cop més, la memòria de la gent ja no és la memòria del lloc, i viceversa...

El tema de la diversitat va més enllà de la presència de “nova ciutadania”. A hores d'ara, culturalment parlant, cap comunitat no és homogènia, ni tan sols allà on no ha arribat mai cap persona immigrant.

L'àmbit de la cultura hauria de ser un bon lloc de pau i de consens per abordar en positiu els conflictes ètnics i religiosos. Les diferències, quan es “llegeixen” culturalment, neutralitzen la seva bel·ligerància. En aquest sentit, també, la cultura permet una certa “reenginyeria” de rituals conflictius o que entren en contradicció amb els drets humans (exemples: el treball de reprogramació ritual de *maras* o *ñetas*, o la feina feta des de l'antropologia –Dolores Juliano– per aportar rituals substitutoris a l'ablació de clítoris).

En definitiva, cal actuar de tres maneres diferents i complementàries:

- *Garantint la multiculturalitat.* Que totes les cultures existents en un territori tinguin dret al mateix reconeixement i protecció institucionals, fins i tot pecant d'una certa demagògia (exemples: artistes magrebins al Liceu, o símbols de la cultura xinesa a la Virreina, com hi posen els gegants d'aquí).
- *Promovent la interculturalitat.* Del model del "mosaic" tipus Festa de la diversitat, on els xinesos "fan de" xinesos i els africans d'africans, a la creació d'espais per al veritable diàleg entre les comunitats a partir de projectes conjunts que, tot i no respondre a la demanda, abordin decididament la necessitat.
- *Creant condicions per a la transculturalitat.* Preservant el "dret a la indiferència" especialment en les segones i terceres generacions (exemples: pel·lícules angleses com *East is East* o *Jo vull ser com Beckham* demostren que alhora es pot ser del Barça, ballar rock i anar al culte sikh sense conflictes). L'anècdota és allò que va passar-li al cantautor (negre) mallorquí Guillem d'Efak a mitjan anys seixanta en un poblet de l'interior de Mallorca; en entrar en un bar i demanar una beguda en català, la dona, pagesa, que el va atendre li va dir: "Valga'm Déu, si no haguéssiu xerrat en mallorquí, prou que m'hagués pensat que éreu negre!"

Cal recordar, finalment, que molt sovint els serveis culturals locals són un dels primers llocs de reconeixement de ciutadania per a molts immigrants. El carnet d'usuari de la biblioteca municipal, per exemple, és el primer (i de vegades l'únic) document "oficial" al qual tenen accés.

ANNEX 8.2. LA BIBLIOTECA PÚBLICA I LA INTERCULTURALITAT

Joan Amorós Fontanals, director de la Biblioteca Antoni Martín del Prat de Llobregat

“Totes les cultures formen part del patrimoni comú de la humanitat. La identitat cultural d’un poble es renova i s’enriqueix en contacte amb les tradicions i valors dels altres. La cultura és diàleg, intercanvi d’idees i experiències, apreciació d’altres valors i tradicions i s’esgota i mor en l’aïllament.
(Autors Diversos, 1982)

El *Manifest de la UNESCO de la biblioteca pública* és un document assumit amb un consens pràcticament absolut entre el col·lectiu professional dedicat a les biblioteques. Defineix la biblioteca pública com l'accés local al coneixement que proporciona les condicions bàsiques per aprendre al llarg dels anys, per decidir lliurement i per al desenvolupament cultural de l'individu i dels col·lectius. Els seus serveis es fonamenten en la igualtat d'accés per a tothom, sense tenir en compte l'edat, la raça, el sexe, la religió, la nacionalitat ni la classe social.

Entre les dotze missions clau que proposa com a l'essència d'aquests serveis podem ressaltar-ne la setena: “Encoratjar el diàleg intercultural i afavorir la diversitat cultural.”

En les nostres biblioteques, assentades en uns municipis cada vegada més compartits per ciutadans de cultures diverses, es treballa força per afavorir la diversitat cultural, però crec que, en general, no afavorim el diàleg intercultural de manera prou reeixida.

La biblioteca pública és un espai en què conviuen cultures d'arreu del món en llibres, revistes i altres documents, com també en les noves tecnologies, com Internet. Qualsevol lector hi pot trobar accessos diversos a les diferents expressions culturals. És un bon espai perquè tant les persones autòctones com les immigrants coneguin les altres cultures.

Per això, a més, i de manera creixent, les nostres biblioteques faciliten la consulta a fonts documentals en llengües diverses: llibres per a l'aprenentatge de llengües, lectures en altres llengües, costums i tradicions d'altres cultures, diaris del món... En proporcions més o menys encertades, tothom i cadascú hi pot trobar accés a "allò propi" i a "allò aliè", a les diferents expressions culturals. És a dir, esdevé un equipament adequat per a la trobada de cultures.

El treball per a unes i/o altres cultures

Tal com es (i ens) pregunta un col·lega argentí que fa temps ha estat immigrant: "Atès que tinc llibres en romanès, àrab, xinès..., puc dir que ja dono servei a la comunitat romanesa, àrab, xinesa...?"

Oferint un servei d'accés lliure i gratuït a Internet, com també a diversos diaris del món, hem afavorit notablement la diversitat cultural, i les nostres biblioteques tenen entre els nous socis i sòcies i usuaris i usuàries una quantitat considerable de persones immigrades recentment. Una ho fa saber a l'altra i troben en la biblioteca un espai que valoren i on se'ls respecta. De manera creixent, els usos i les apropiacions són multiculturals. Ens en sentim satisfets i intentem anar adequant-hi la nostra oferta.

I el diàleg intercultural, creix de manera conseqüent? Fins a quin punt intervenim per encoratjar-lo? De manera creixent programem activitats per intentar afavorir aquest diàleg: contes de tots els colors, alguns tallers (per exemple, de cuina), activitats de cooperació i solidaritat, atenció a les aules d'acollida, als grups de persones en promoció social, a les escoles de persones adultes, creació de col·leccions documentals d'acollida...

Algunes biblioteques, en concret aquelles que han sabut donar resposta a presències més antigues de col·lectius nombrosos d'immigrats, com la de Sant Pere i Sant Pau del barri del Raval de Barcelona, o la de Salt, a Girona, com també altres en les quals els professionals que hi treballen han estat més sensibles o més

decidits en la seva intervenció, han establert una bona xarxa de relacions amb persones i col·lectius i en les seves actuacions probablement tenen més presents les seves necessitats, com també les seves potencialitats.

Tot i això, en general tendim a programar les nostres activitats i les nostres intervencions pensades per a ells, però decidim molt poc de manera compartida amb ells. Així, la manera de fomentar activitats d'expressió de la seva creativitat i les interaccions entre les seves expressions i les de les persones autòctones o les d'immigrants anteriors no la tenim prou clara i podem dir que no està gens sistematitzada. Tenim un bon domini de la informació i unes estratègies sòlides per posar-la a l'abast de les persones, per democratitzar-la. Però encara som molt deficitaris en el foment de les comunicacions inverses, aquelles que parteixen de les competències i les potencialitats de les persones, la posada en valor de les quals és prou important en el marc de l'aprenentatge al llarg de la vida.

Aquesta mancança, a parer meu, no és deguda a una baixa sensibilitat envers les necessitats de les persones immigrants, que en molts dels bibliotecaris i bibliotecàries és prou alta; i el concepte de biblioteques multiculturals està prou arrelat en la nostra professió. Més aviat és deguda a una *absència de mètodes*, cosa que fa que no només no tinguem en la nostra intervenció unes estratègies establertes prou vàlides per fomentar l'expressió de la creativitat d'unes i altres cultures (per igual) sinó també que la visió que la ciutadania té de la biblioteca no és la del lloc en què s'anima a aquesta expressió. Això resulta com a mínim curiós quan des d'Internet –tecnologia que des de les biblioteques es veu alhora com a competidora i com a recurs i competència pròpia en la comunicació dels coneixements– sí que s'estan desenvolupant, de manera més o menys espontània, diverses metodologies que fomenten la participació.

Tenim molt fixades d'antic estratègies de preservació del patrimoni. Hem sabut sistematitzar sòlidament les pròpies de la democratització de la cultura sense que per això els canvis en les primeres hagin generat cap daltabaix. De la mateixa manera, hem de saber i voler fer-ho amb les estratègies ascendents pròpies de la democràcia cultural: les de la participació i les del foment. Actuacions puntuals

més o menys espontànies en aquest sentit, ben segur que n'hi ha moltes, però no s'han establert planificacions amb clar contingut conceptual.

Consolidar la funció relacional

Un dels grans impulsos a la biblioteca pública, potser el més efectiu, va ser promogut a mitjan segle XIX pels socialistes utòpics anglesos, com també a casa nostra des dels ateneus obrers o populars a principis del segle XX. Uns i altres opinaven que els diàlegs entre els treballadors sempre serien més eficaços per al creixement personal en el marc d'aprenentatge de les biblioteques que a les tavernes. Al meu entendre, això mostra la capacitat que reconeixien a la biblioteca d'impulsar una funció relacional molt més sòlida, amb el fet de compartir valors, hàbits, experiències, coneixements... Tanmateix, aquesta funció relacional sembla que hagi quedat menystinguda. Si més no, no hem sistematitzat estratègies encaminades clarament a potenciar-la, cosa que sí que hem fet prou bé en aquelles estratègies que ofereixen accés i disponibilitat als coneixements ja establerts, més o menys seleccionats (o filtrats) des de les elits.

Tot i que en la cultura de la informació els canvis han estat importants, la majoria de la informació que està en circulació continua sent "prèviament seleccionada", i sovint poc o gens a mida de les necessitats de les persones receptores, sinó d'interessos ben allunyats, tant socialment com geogràfica. La biblioteca pública, eina per a les polítiques d'informació, ha de ser un dels centres locals en què es treballa en els itineraris que van de la informació al saber. Itineraris que al nostre entendre s'originen en les necessitats informatives, no sempre manifestes, i es realitzen en la producció de respostes pertinents i en la presa de decisions. Amb unes estratègies que, més que portar la informació a la ciutadania, han d'incidir en cada ciutadà i la seva producció de coneixement i saber.

Les actuacions per al foment de la lectura haurien de tenir prou clar que aquest no ha de ser l'objectiu finalista, sinó un mitjà per fomentar els intercanvis comunicatius i amb ells, els de la creativitat, tant individual com col·lectiva. En conseqüència, la biblioteca, com a equipament de proximitat, més que un ma-

gatzem de coneixements a l'abast d'un públic, ha de voler ser un mitjà per a la comunicació entre els individus, la suma dels quals constitueix una comunitat, i els diferents punts d'accés a les seves necessitats informatives. Si aquestes no són detectades, es donarà poc la comunicació. I sense aquesta, poc útil esdevindrà la col·lecció documental.

En conseqüència, en la intervenció per fomentar el diàleg intercultural no n'hi ha prou amb disposar d'una bona col·lecció de documents d'acollida. L'acollida que poden necessitar i agrair les persones acabades d'arribar a un nou entorn no es fonamenta tant en les eines de comunicació que es posen a la seva disposició com en la comunicació que elles poden establir i mantenir amb la realitat assentada en aquest entorn, en les possibilitats que se'ls obrin per interactuar-hi.

Intervenir des de la interculturalitat

Per incidir en la transformació cal no només que pensem a oferir les informacions, sinó també, i especialment, a la col·lectivitat, a les seves necessitats, els seus problemes i desitjos. La funció relacional de la biblioteca ha de partir de la nostra mediació, mitjançant la qual afavorim la interacció dels individus i dels col·lectius amb la informació i els coneixements que poden produir-hi respostes. Però sovint aquesta interacció és tan productiva o més a partir de les relacions de les persones amb afinitats temàtiques similars. En això, els bibliotecaris i bibliotecàries poden trobar-hi un punt fort: l'experiència en l'atenció personalitzada per fer explícites les demandes informatives. I sovint també un punt feble: treballar massa tancats en l'equipament, conèixer prou bé els usuaris i usuàries però poc el públic objectiu, mantenir poques relacions externes.

Les actuacions de les nostres biblioteques encara no plantegen la interacció com una manera de fer habitual. El desplegament planificat de la funció relacional hi pot ajudar molt. Per avançar en aquesta línia de treball, vet aquí algunes consideracions que poden ajudar a sistematitzar una intervenció amb estratègies ascendents:

Amb actuacions reactives o de resposta potser podem treballar en la multiculturalitat, però per encoratjar el diàleg intercultural calen actituds proactives.

Per a una bona atenció a la comunitat no hem de limitar l'actuació a l'espai de l'equipament. (Tanmateix, som conscients que això resulta difícil de planificar amb equips reduïts o molt ajustats.)

Buscar i establir relacions d'interacció per a objectius comuns amb associacions, entitats i col·lectius i conèixer els líders d'opinió en el municipi.

Estar atents a la producció de coneixement d'aquestes associacions, entitats i col·lectius (butlletins, memòries, fullets, actuacions...) i col·leccionar-la en la mesura que puguem.

Organitzar bases de dades de tots aquests agents –i de la producció que facin– que ens ajudi a proveir la informació local i/o de l'entorn proper.

A partir del bon coneixement de la comunitat i de l'entorn proper, establir serveis d'informació local que no solament abastin els recursos i serveis de l'administració o de tipus descendent, sinó que també puguin ajudar a establir contactes, relacions i col·laboracions a partir de trobades entre afinitats temàtiques o d'interessos comuns o complementaris.

Fer de la biblioteca un lloc de referència d'aprenentatges, així com un lloc per expressar-los i transmetre'ls.

Amb les noves estratègies afegides a les que ja tenim establertes, serà bo crear i endegar programes d'aprenentatge (especialment per a persones adultes) i programes d'acollida.

El corrent de pensament que defensa la biblioteca 2.0, emulant la web 2.0 o web social, de gran auge últimament de la mà de les ja anomenades tecnologies de la participació (blogs, wikis, RSS...) potser ens està mostrant alguns elements

per recórrer aquest camí. Esperem que no es caigui en la implementació poc crítica de la tecnologia i que se sàpiga fer amb el propòsit d'afavorir les relacions socials. Ens anima a pensar-ho el fet que poc després de la popularització de la Wikipèdia, vagin apareixent les “localpèdies” en algunes ciutats ja properes.

En conclusió, la interculturalitat significa actuar a partir de la valorització de la diversitat cultural, de totes les cultures, del mestissatge. Hem de voler fer bona la dita d'Antoine de Saint-Exupéry:

“Si tu ets diferent de mi,
lluny de preocupar-me, m'interesses,
ja que m'acreixes!”

9 Qüestions més freqüents plantejades sobre la formació de persones adultes. Suggestiments i propostes³⁸

38. Agraïm els comentaris de Clara Balaguer, assessora pedagògica del Projecte Exit del Consorci d'Educació de Barcelona.

Certs sectors de l'Administració educativa i algunes institucions que fan formació de formadors tenen la percepció que els i les mestres i el professorat, quan inicien un procés de formació, només busquen receptes per als seus problemes d'ensenyament/aprenentatge, que no volen reflexionar sobre els temes per trobar-hi solucions. És possible que això sigui cert per a una part d'aquest col·lectiu professional. Sovint els problemes demanen solucions urgents, el dia a dia es menja la possibilitat de reflexió i fa difícil trobar estones de calma individual o col·lectiva per cercar les claus que permetin encarar els problemes des de noves perspectives.

A més, hi ha la sensació que entre la teoria pedagògica i la pràctica docent no sempre s'han establert ponts productius. Fàcilment s'acusa la universitat d'estar excessivament allunyada de la realitat pràctica o els docents de reclamar fórmules màgiques. Valorant els dos termes que necessàriament haurien d'estar interconnectats: la reflexió educativa i la necessitat de tenir a mà pautes concretes que donin resposta a les dificultats pràctiques, hem recollit qüestions que molts dels professionals en educació de persones adultes immigrades ens han i ens hem plantejat, i a partir de l'experiència aportem una sèrie d'idees sense cap pretensió d'exhaustivitat o d'universalitat. Per a nosaltres han estat útils en certs moments; no sempre, perquè les relacions de grup i personals que s'estableixen en el procés educatiu mai no segueixen patrons uniformes.

La major part de les qüestions plantejades es refereixen a cursos d'aprenentatge de la llengua a un nivell elemental, als nivells anomenats d'acollida o inicials, o a la formació ocupacional o contínua per a persones amb baixa qualificació, sigui quina sigui la institució o entitat que la realitza. En general, no ens estem referint directament a les qüestions que poden presentar-se en l'aprenentatge en el cas de persones immigrades que arriben a la universitat, fan formació laboral qualificada o nivells superiors d'aprenentatge de la llengua. Les persones que arriben a aquests nivells han aconseguit un èxit docent o professional que els equipara en gran mesura als ciutadans d'aquest país amb les seves circumstàncies. No obstant això, tenint en compte que la preocupació d'aquest document és com establir en el marc de la formació l'autopista que transporta les persones immigrades de l'acollida a la ciutadania activa, transformant a la vegada el nostre paisatge anterior, algunes de les qüestions plantejades i les propostes suggerides poden ser útils per a totes les situacions de formació al llarg de la vida amb persones nouvingudes o ja assentades.

De la mateixa manera, no tots els indicadors que recollim aquí es presenten en tots els àmbits: en la formació en centres penitenciaris, en l'aprenentatge d'una segona llengua, en la formació inicial i contínua, en la formació bàsica o en els tallers i cursos culturals. Els que són específics de qualsevol d'aquest ensenyaments es troben en els capítols corresponents i aquí hem ressenyat només els que ens semblen més comuns per a la majoria de situacions d'ensenyament/aprenentatge.

L'Administració autonòmica, que davant la formació de la població adulta immigrada fins fa poc ha anat a remolc de les noves necessitats i que va ser negativament bel·ligerant en els primers temps pel que fa a algunes de les respostes formatives pioneres, hauria d'assumir les seves responsabilitats en la creació de normatives flexibles, encoratjar les experiències considerades vàlides per als actors implicats, potenciar els grups de discussió i la formació de formadors i formadores, contractar mediadors i mediadores quan calgui, afavorir l'acció de les entitats positivament significades i fomentar la coordinació d'esforços. Cal una aportació institucional perquè els professionals, contractats o voluntaris, es puguin preparar i adequar a aquesta nova presència. No sempre és així.

Per acabar aquesta introducció, pot ser útil establir una relació d'analogia entre la pràctica docent i la mèdica. Quan anem al metge busquem un diagnòstic i un remei que ens curi el dolor o la malaltia. Moltes vegades el diagnòstic queda encriptat en un argot professional intel·ligible i només ens queda la recepta i la pastilla, que és el que hem de prendre. Si la prenem amb la dosi recomanada, en el moment adient, amb la freqüència establerta i durant el temps prescrit, tindrà efectes positius. Si no seguim les pautes indicades o bé les malinterpretem, el remei no obtindrà resultats o fins i tot pot ser contraproductiu. Sovint, també, la medicina no té un efecte immediat i cal esperar un temps prudencial.

També depèn de les conjuntures el fet que les mateixes medicines que han donat resultat en altres ocasions, o en el cas d'altres persones, puguin tenir efectes secundaris no desitjats. De vegades la recepta va acompanyada d'una recomanació de canvi en l'estil de vida, de fer una nova dieta o ens desaconsella certs hàbits. La no observança d'aquestes recomanacions n'invalida l'efectivitat. I no és estranya la situació en què no hi ha una recepta o un remei clar per al diagnòstic establert i cal anar provant diferents medicines o consultar diferents experts. En casos importants és o hauria de ser usual la reunió de tot l'equip professional per decidir, des de diferents opcions i enfocaments, el camí que cal seguir. I, finalment, tots els tractats recomanen una bona relació del metge amb el pacient, una relació de confiança i de diàleg per poder tenir en compte tots els factors personals que estan intervenint en el procés.

QÜESTIONS GENÈRIQUES QUE ES PLANTEGEN AMB FREQÜÈNCIA

- 1. Els formadors i les formadores no tenim preparació inicial per ensenyar català o castellà a les persones immigrades.**

És cert. No hi ha cap formació inicial universitària que prepari per a la formació de persones adultes en qualsevol dels seus camps o dels seus nivells. Aquest fet denota la poca valoració de les característiques educatives pròpies de les persones adultes i, en conseqüència, postula un menyspreu i una percepció

d'inutilitat de la pedagogia adulta. Per ensenyar un programa d'informàtica empresarial, biogenètica aplicada, ergonomia, logística, jardineria, alfabetització o una segona llengua, s'exigeix el coneixement de la matèria corresponent, saber llegir i escriure per alfabetitzar o dominar la llengua amb què es pretén ensenyar. No s'exigeix estar preparat psicopedagògicament quan l'aprenent és una persona adulta. Ni per a la formació ocupacional, ni per a la formació contínua, ni per fer tallers culturals, ni per a la formació bàsica, ni per ensenyar a la universitat. Per tant, la manca de preparació inicial per ensenyar segones llengües a persones immigrades adultes, no és res extraordinari, entra en la dissortada "normalitat" en què ens trobem, afegint-hi les característiques peculiars d'aquests aprenentatges.

En qualsevol cas les persones que facin d'educadors i formadors: *a)* haurien d'haver estat preparades prèviament en psicopedagogia adulta; *b)* haurien de conèixer les situacions prèvies dels col·lectius immigrants majoritaris i els diversos codis culturals originaris; *c)* haurien d'haver reflexionat sobre el que comporta l'acollida de qualsevol persona al centre o a l'entitat, i sobre les estratègies que es poden utilitzar per fomentar la seva participació en les decisions, la gestió i la programació dels aprenentatges i d'altres activitats; *d)* haurien de poder fer de la comunicació intercultural la seva principal eina relacional i metodològica; *e)* haurien de tenir eines per apropar-se a la immigració femenina sense idees estereotipades sobre rols malentesos, i *f)* haurien d'entendre els processos que provoquen actituds racistes i xenòfobes i buscar metodologies d'intervenció en l'educació en valors i en el treball comunitari.

La manca de formació inicial dóna més rellevància a la formació permanent del professorat. Cobra importància la formació *in company training* a tot l'equip d'un centre i la preocupació per l'autoformació guiada o autònoma que fa bona part del professorat. Es troben a faltar també cursos específics que preparin mediadors i mediadores dels mateixos col·lectius immigrants com a traductors i transmissors bidireccionals dels codis respectius en l'aprenentatge adult, com a elements facilitadors de la comunicació intercultural. Els espais educatius haurien de tenir equips multiprofessionals, multiculturals i multicontractuals, amb la col·laboració voluntària de persones i organitzacions implicades. Finalment, es troben a faltar

recerques suficients en formació inicial i permanent del professorat de formació de persones adultes en qualsevol dels seus àmbits.

2. Les metodologies i les activitats que hem fet servir sempre, sovint no semblen adequades per a persones immigrades i no en coneixem d'altres.

El mètode d'aprenentatge de la llengua ha de ser funcional i no centrar-se en la transmissió de coneixements purament gramaticals. S'haurà de basar en una concepció de la llengua com a instrument de comunicació, donant més èmfasi al significat que a la forma i incloent-hi una anàlisi acurada dels components socials i culturals. Així, l'objectiu principal dels cursos que es duguin a terme serà aprendre tant de pressa com sigui possible a comunicar-se amb els altres, és a dir, entendre i parlar tant bé com sigui possible i en les situacions més comunes, sense que hi hagi aspectes de les relacions amb les persones autòctones que puguin ser malinterpretats.

L'organització pedagògica del mètode s'ha d'establir definint les funcions comunicatives (necessitats de comunicació) a què s'hauran d'enfrontar les persones immigrades en la seva nova quotidianitat (Moreno i altres 2002; Consell d'Europa. Divisió de Política Lingüística, 2003). A partir dels interrogants següents –amb qui hauran de parlar, on, què es dirà i amb quina finalitat–, s'haurà d'organitzar tant la progressió de les expressions que es fan servir –exponents funcionals– com la progressió dels aspectes gramaticals i el lèxic –nocions funcionals– presents en les diverses situacions comunicatives plantejades. Una mateixa situació comunicativa pot presentar-se en plànols diferents de complexitat. D'aquí que la majoria dels mètodes habituals més desenvolupats procedeixin en espiral,³⁹ repetint situacions amb un nivell de complexitat lingüística cada vegada més alt. Com que es tracta de situacions reals de comunicació, cal treballar amb la major exactitud i amplitud possible la participació de la persona nouvinguda (com a emissor o receptor) en els diferents codis que haurà de fer servir (oral, escrit, o tots dos).

.....
39. La progressió en espiral significa que si es practica la presentació de les persones en el primer tema, aquest aprenentatge s'estarà reforçant de nou quan es treballi l'entrevista per cercar feina; o l'aprenentatge de la forma de dir l'hora s'enfortirà quan s'expliquin els horaris dels comerços, etc.

Qualsevol demanda concreta que aparegui a l'aula o en el grup d'aprenentatge (“em trobo malament i vull anar al metge”, “què haig de preguntar per saber on es ven butà”, etc.) és un bon motiu per iniciar un tema o elaborar un mòdul.

Segons les activitats, i per tal que tothom hi participi, caldrà realitzar activitats en grups petits. En alguns casos s'intentarà que no procedixin del mateix país per tal de fer de la nova llengua d'aprenentatge l'idioma vehicular; en altres, en canvi, el fet de tenir la mateixa llengua materna afavorirà que qui domina més la nova llengua ajudi qui la domina menys per comprendre i adaptar-se més fàcilment a les seves dificultats d'aprenentatge. En qualsevol cas, sembla convenient que les persones que tinguin majors dificultats formin grup amb les que fa més temps que hi són (aprenentatge cooperatiu i interactiu).

S'ha de tenir en compte que l'aprenentatge d'una nova llengua comporta un procés que no es duu a terme de manera lineal. Hi ha progressos, estancaments, regressions... Així, convindria considerar els errors com a part del procés de construcció creativa de la llengua, sense fer correccions o repeticions angoixants, que no fan més que augmentar el bloqueig, i buscar noves fórmules que facilitin l'avenç en el procés. Sovint ens trobem amb la necessitat i la demanda de material per fer exercicis de suport a casa o fora de l'aula. Caldria tenir preparat material adient que, ateses les circumstàncies de les persones adultes, sempre hauria de ser de lliure disposició i realització.

3. Hi ha pocs materials adequats i contrastats.

Existeixen ja materials específics per a l'aprenentatge de la llengua o les llengües per a la població immigrada (vegeu capítol 10). No sempre arriben a les nostres mans. No sempre tenim coneixement de la seva existència. Per estar al dia cal estar atent, no esperar que un altra persona, anònima, ens resolgui el nostre problema, que és el del nostre grup i el de la nostra professió. El treball en grup entre els professionals permet una xarxa d'informació molt necessària. Però mai ni un bon material no supleix la necessitat d'una certa flexibilitat imaginativa en funció de les demandes espontànies del grup classe, sempre diferent, sempre canviant.

4. L'assistència intermitent i fluctuant i la poca estabilitat dels alumnes immigrants dificulta seguir un programa.

Aquest problema és força comú entre la població adulta a tots els nivells. Sabem per la sociologia que el rol “d'alumne” en les persones adultes està subordinat a la feina, als compromisos, la família o altres interessos predominants. Amb persones immigrades, més encara, perquè tots aquests condicionants cobren intensitat: la precarietat laboral, la inestabilitat de l'habitatge, les fluctuacions dels grups familiars o culturals i, sovint, la labilitat de la seva documentació. A més, la necessitat de l'aprenentatge de la llengua és molt funcional. Quan consideren que en tenen prou abandonaran –tant si han arribat a un nivell considerat mínimament vàlid com si encara no l'han assolit–, perquè sovint l'assistència a classe els representa un esforç comparativament molt important en relació amb els seus projectes vitals.

Els pocs estudis que tenim sobre abandonaments en l'aprenentatge bàsic de la llengua o en altres formacions bàsiques, per exemple al Graduat escolar, situen l'índex al voltant d'un 60% (més en joves que en gent més gran, més en homes que en dones) (Genestar, 2005). Algunes experiències d'educadors i educadores estableixen el nombre d'abandonaments amb grups de persones immigrades per sota del 50%. Acceptant una certa fluctuació, s'arriben a crear grups estables que abasten el 60% o el 70% de la matrícula viva. Amb tot, sembla convenient que l'espai educatiu es posi en contacte amb les persones que abandonen després d'una assistència regular. No és estrany el fet que desapareguin un bon dia sense donar explicacions. Si a més de formar en una competència concreta es pensa que l'espai educatiu ha de representar una experiència de participació incipient i de ciutadania activa, les persones han de “sentir” que formen part d'un grup i que la seva presència no és indiferent.

En qualsevol cas, en els nivells d'acollida o primer contacte amb les llengües d'aquí, és important un programa que vagi acompanyat d'uns materials per a l'alumnat que es desenvolupin en espirals d'aprenentatges, com hem assenyalat en la qüestió 2. Part de les persones que assisteixin a classe de forma intermitent

es perdran la classe sobre com anar a comprar i una altra part la visita al metge, però tots n'aniran aprenent. No és la situació ideal, però és una situació possible que pot donar resultats satisfactoris.

5. Els canvis laborals, especialment els canvis de torn, fan que força persones hagin d'abandonar els aprenentatges.

Sempre que sigui possible, s'hauria de facilitar als participants el canvi d'horari que requereixen. Aquesta possibilitat demana una bona coordinació entre els diferents grups del mateix nivell i diferents horaris. Quan aquesta organització no és possible, seria necessari conèixer els horaris d'altres entitats (no només de la zona) amb qui poder coordinar les accions formatives i derivar/acompanyar les persones que ho requereixin. Tenint molt en compte que les "derivacions" sovint acostumen a desembocar en una via morta.

6. Les incorporacions constants creen nivells molt diferents a l'aula.

Com acabem d'assenyalar, una programació basada en situacions i temes quotidians que progressen en espiral permet una certa relativització d'aquest problema. L'experiència aconsella també retornar de tant en tant i amb formats diferents als temes anteriors. Aquest avançar i recordar constant pot ajudar en part a anivellar les diferències.

Algunes entitats han experimentat la possibilitat de començar un grup cada mes o cada mes i mig, en diferents torns, per intentar solucionar els desnivells que provoquen les incorporacions continuades, alhora que s'intenten eliminar les llargues llistes d'espera trimestrals que només condueixen a l'abandonament. Proposen l'elaboració d'un currículum inicial que duraria tres mesos, amb una primera seqüenciació de continguts mensual, amb els continguts tractats d'una forma molt elemental, i una segona seqüenciació bimensual per a la resta del trimestre,⁴⁰ els objectius comunicatius dels quals coincideixen entre els del primer

.....
40. *Trimestre* significa òbviament tres mesos, que poden començar en qualsevol moment del curs.

mes amb els dels dos mesos següents, però varien en la complexitat. Aquesta solució suposa espais, professorat i demanda suficient, i una organització molt flexible que no sempre és possible, permesa o factible.

7. Al marge de les incorporacions constants, també es donen diferents nivells de comprensió.

La total homogeneïtat dels grups d'aprenentatge mai no és real, ni seria desitjable. La diversitat és la norma en qualsevol grup, tant si es tracta de l'aprenentatge de la llengua, d'un taller de pintura, d'un grup d'alfabetització o d'un curs ocupacional. És cert que la diversitat pot arribar a un punt crític en què es faci molt difícil o impossible atendre els extrems sense el perill d'abandonaments per avorriment o per incapacitat per seguir el ritme. Aquest punt crític és determinat certament per les diferències reals de nivells de comprensió. Però no exclusivament per aquest fet. La metodologia i les didàctiques d'aplicació tenen molta relació amb el fet que el punt crític estigui més a prop o més lluny. I un altre element poc mesurable, la sintonia entre ensenyants i ensenyats.

La creació de grups interactius dins del taller o de la classe, en què les persones que tenen un nivell més alt ajuden les que no tenen tant nivell, acostuma a donar resultats positius, sempre que les diferències no siguin excessivament acusades. En aquests casos, pot ser convenient una col·laboració externa, un suport dins l'aula que atengui les persones que tenen més dificultats. O la reorganització dels grups, la creació de grups nous o la divisió del grup. Atès que els recursos humans no són elàstics, la divisió d'un grup pot significar divisió de temps presencial d'aprenentatge. En qualsevol cas, cal partir del principi enunciat de buscar sempre formes d'atendre les necessitats d'aprenentatge, però, és clar, amb els espais disponibles i el professorat existent. L'organització dels aprenentatges esdevé sempre un equilibri dinàmic que no admet fórmules anquilosades, des de la relectura constant dels principis de l'aprenentatge cooperatiu.

8. Ens plantegem si no seria millor fer grups culturalment homogenis.

Com a mesura transitòria pot ser vàlida, però sempre que es pugui els grups han de ser interculturals⁴¹ per la riquesa que comporta i perquè si la llengua vehicular comuna és la nova llengua que estan aprenent i no la llengua d'origen, s'afavoreix molt més la pràctica oral i l'aprenentatge.

Però cal fer un pas més. Qualsevol centre o entitat que imparteix formació, tingui o no tingui persones immigrants, hauria de plantejar-se l'educació intercultural com un dels seus objectius importants. No sembla legítima ni la inhibició davant d'aquest tema, ni suportar resignadament la presència immigrant. Al contrari, cal:

- una revisió dels textos didàctics que es fan servir per evitar els prejudicis i la desinformació que sovint transmeten sobre les cultures de les persones immigrades;
- crear o adaptar mòduls específics;
- un clima del centre obert a la multiculturalitat existent a l'entorn i a les seves manifestacions;
- unes dinàmiques que facilitin la relació entre les persones de diversos orígens culturals amb l'objectiu de compartir els aspectes culturals diversos, i
- una metodologia adequada als requeriments interculturals, una metodologia basada en el diàleg i la comunicació intersubjectiva.

9. Quan es troben alfabetitzats i analfabets junts és molt difícil portar el grup.

Cal diferenciar bé entre l'aprenentatge de la llengua per a persones immigrades i l'alfabetització de persones immigrades. Una cosa és ensenyar una llengua a una persona que sap llegir i escriure en la seva llengua o en diverses llengües alhora i una altra ensenyar una llengua estrangera a una persona analfabeta en la seva. Aquesta dificultat evident explica que mentre existeixen en el mercat mètodes

.....
41. No tots els experts estan d'acord amb aquesta postura. Alguns defensen que és millor fer grups homogenis, especialment en els nivells inicials, quan les llengües són molt distants gramaticalment i sintàcticament de les llengües romàniques.

d'aprenentatge de català o castellà per a persones immigrades alfabetitzades, no existeixin, al nostre entendre, veritables mètodes d'alfabetització per a aquest col·lectiu, encara que de vegades s'anomenin així. És urgent, doncs, avançar en la creació de mètodes d'alfabetització en català i castellà que responguin a les característiques de les persones immigrades. Calen aplicacions de les TIC que s'adeqüin a les necessitats d'aquest col·lectiu i reforcin els seus aprenentatges lectoescriptors.

En la pràctica es parteix del principi cert que l'urgent és l'aprenentatge oral de la llengua. Però si barregem persones alfabetitzades en la seva llengua amb persones analfabetes, es plantegen situacions de discriminació en l'aula sempre que algú sol·licita el suport escrit al llenguatge oral. En aquestes situacions cal en primer lloc "oralitzar" al màxim l'aprenentatge de la llengua i continuar estant molt atents als símptomes d'analfabetisme presents en qualsevol alumne que no ho hagi manifestat, per poder-los donar suport en acabar la classe, en un altre moment, crear un grup específic o acompanyar-los al centre més proper que facin alfabetització per a persones immigrades. Dissortadament, contradient els discursos d'igualtat d'oportunitats, cada cop és més difícil trobar un centre públic a prop amb ofertes d'alfabetització.

10. Quan s'intenten plantejar temes culturals o activitats fora de l'aula notem certa resistència. Sembla que interessa l'aprenentatge de la llengua i res més.

Ja hem anat comentant les limitacions familiars i laborals amb què es troben les persones adultes en general i les persones immigrades en particular. L'objectiu de l'aprenentatge de la llengua acostuma a ser per a elles molt funcional i immediatista, per raons òbvies. El seu concepte d'aprenentatge previ, a més (què és i que no és aprendre, com s'ha d'aprendre), pot ser molt acadèmic, com passa entre nosaltres. Malgrat això, cal recordar que l'ensenyament de la llengua comporta l'ensenyament de la cultura del país, tant si se n'és com si no s'és conscient. A partir d'ella es pot comprendre la societat d'acollida per actuar-hi, ja que el mateix procés d'aprenentatge comporta un procés d'interiorització, de comprensió de l'entorn i de socialització.

En aquesta línia, una visita preparada al mercat del barri quan s'està treballant les estructures comunicatives del comerç acostuma a ser una activitat molt ben rebuda per l'alumnat, si l'objectiu s'ha explicat prèviament i, com en aquest cas, és evident. O una visita preparada –estem insistint en la paraula *preparada*– al CAP proper, quan s'està treballant el cos humà, les malalties i la targeta sanitària; a l'oficina de turisme, quan a classe es treballen les estructures per demanar una informació ciutadana; celebrar i explicar les seves festes i les nostres, etc.

També és convenient fer propostes culturals per realitzar dins i fora de l'espai educatiu, ja que esdevenen possibilitats importants de formació i participació en activitats conjuntes a les quals tots els ciutadans i ciutadanes poden assistir, prescindint del seu origen: creació de grups de teatre, de música, participació en seminaris i jornades, concursos de pintura, fotografia i escriptura creativa, assistència a activitats organitzades des del barri o l'entorn, per entitats o pel municipi, sortides al cinema i al teatre, etc. És possible que l'assistència o la participació siguin reduïdes, però cal valorar els missatges que s'estan transmetent: que són ciutadans com els altres que tenen una oferta cultural al seu abast o que poden participar activament, com tothom i amb tothom, en expressions lúdiques i culturals que s'organitzen al centre o a l'espai formatiu. Els més joves, lògicament, és fàcil que s'animin i participin més activament.

Amb tot, cal fer un pas més enllà en aquesta participació passiva en activitats culturals. És fonamental la participació de les persones immigrants i de les seves associacions democràtiques, quan sigui possible, en la determinació de l'objecte d'aprenentatge, de la llengua a aprendre, del ritme lectiu, els horaris i la creació de grups d'aprenentatge; sembla imprescindible que en les reflexions, la creació de materials, la formació de formadors i mediadors, hi participin els sectors autòctons i els sectors immigrants, els formadors i els participants, perquè la creació de la nova cultura d'educació de persones adultes es vagi fent amb l'aportació de totes les persones interessades. Es tracta d'aconseguir que quan la persona immigrada acabi la formació iniciada, conegui no solament la llengua a un nivell elemental o suficient, sinó que hagi entrat en contacte amb el màxim de manifestacions de la vida quotidiana d'una forma pràctica i activa.

11. **Només tenim persones immigrades en aprenentatges inicials de la llengua, poques en els nivells més avançats, tampoc en els aprenentatges bàsics comuns, ni en la preparació a les proves d'accés a la formació professional o a la universitat. Això dificulta la integració.**

Obsessionats com estem pels abandonaments, les irregularitats en l'assistència, els estancaments en l'aprenentatge, els suposats sostres de nivell, en una paraula, pels elements que limiten l'aprenentatge, sovint es desatenen les possibilitats de progrés de totes les persones, especialment d'aquelles que són regulars en l'assistència, que aprenen, que progressen. S'obliden o no es preparen les condicions que estimulin la seva continuació a nivells superiors. Els cursos específics per a persones immigrades han de tenir la durada mínima suficient que els permeti incloure's amb capacitat de comprensió als processos ordinaris, bé sigui de formació bàsica, en què cal encoratjar, ajudar i flexibilitzar l'obtenció de les titulacions corresponents, o bé de cara a l'aprenentatge de la llengua o a qualsevol altra formació adulta.⁴²

No s'ha d'oblidar, d'altra banda, la conveniència d'orientar les persones immigrades cap als serveis que tramiten les convalidacions acadèmiques en el cas que posseïxin algun títol del seu país.

12. **Els col·lectius més joves immigrants sovint tenen poc interès per l'aprenentatge de la llengua.**

Entre els col·lectius joves caldrà tenir en compte les possibles fractures generacionals entre joves i adults immigrants i les característiques diferenciades que mostren els joves nous i els joves fills d'immigrants. Aquest darrer grup té

42. La majoria de les persones immigrades parteixen d'un projecte migratori inicial del qual forma una part important la possibilitat de retorn al cap d'uns quants anys, després d'haver aconseguit un "capital", aquí o transferit, considerat suficient. Des d'aquesta perspectiva només cal un aprenentatge de la llengua elemental i molt funcional. Quan aquest projecte inicial es va diluint i la possibilitat de quedar-se al país va prenent cos amb el pas dels anys, caldria un servei d'orientació acadèmica i professional que els encoratgi a pensar en un futur aquí millor, atès que "estudiar" no formava part del projecte migratori inicial.

un índex important de “fracàs escolar”, problemes per accedir a la formació professional i dificultats més grans per trobar feina. Però alhora tenen més capacitat d'anàlisi comparativa, més capacitat per confrontar les diferències socials i, si no hi veuen sortida, menys esperança davant del futur i més problemes d'identitat.

Una situació diferent és la dels joves no acompanyats, sense família pròxima, embarcats en l'atzar migratori. Tenen un projecte molt definit: treballar per ajudar la seva família que no ha emigrat, i un xic d'aventura. La manca de formació, el desconeixement de les llengües del país, la manca d'ofici o la dificultat de traspassar les seves competències laborals del país d'origen al país de destí, les traves burocràtiques o socials, tot plegat els dificulta o impedeix entrar en el mercat laboral, o aquest pretén que hi entrin en condicions d'extrema explotació. Desposseïts, doncs, del seu projecte migratori, la nostra societat els ofereix, en canvi, la possibilitat de formació. Un succedani, d'entrada, molt poc convincent i atractiu per a ells.

Per això, segons les seves demandes concretes, el nivell d'instrucció inicial, el coneixement (oral i/o escrit) de diverses llengües, les expectatives de futur... s'haurien d'orientar i haurien de fer possibles diferents itineraris formatius que ajudessin a refer el projecte migratori truncat, a crear espais de referència i grups de relació i pertinença. Els itineraris formatius, però, no poden oblidar les dificultats d'aquests joves per trobar el seu lloc en una societat que els dificulta la integració i els empeny indirectament a una aculturació negativa. La formació, més que mai, ha d'esdevenir educació, si no vol plànyer permanentment i infructuosament el seu fracàs i el fracàs de la societat amb aquests joves, tot vitalitat.

13. **Quan les dones no volen anar juntes amb els homes, no se sap què fer: si acceptar que hi hagi grups separats o imposar grups d'ambdós sexes amb el risc d'abandonament de les dones.**

Les necessitats i les històries de les dones immigrades no són ni de bon tros homogènies. No tenen les mateixes característiques les dones magribines fruit del reagrupament familiar que les equatorianes, les xineses o les senegambianes.

Ni totes les dones d'un mateix col·lectiu actuen segons un patró comú. Per això no sempre hi haurà demanda de grups isolats de dones.

Però quan n'hi hagi i on sigui convenient, caldrà crear o potenciar programes destinats a la formació de dones immigrades que, si en principi són més sensibles al canvi social i pateixen més el xoc cultural intrafamiliar –quan la família hi és–, a mitjà termini revelen una major capacitat de comprensió de la nova situació, especialment a partir del moment en què troben feina fora de casa. Convindria, doncs, no només preveure espais específics per a la seva educació, sinó també estimular-ne el progrés formatiu i de relacions, fomentar espais de trobada, intercanvi i creació entre dones i homes de tots els orígens, per tal d'establir mecanismes de relació i de comprensió mútua. També convindria reconèixer els seus marcs i les seves formes de participació, moltes vegades infravalorades per les cultures occidentals.

14. Quan hi ha un servei de guarderia, alguns col·lectius de dones no volen deixar les seves criatures a la guarderia i les porten a classe: “en comptes de plorar a l'aula-guarderia, ploren a l'aula amb la profe”.

Deixar els infants en una guarderia quan s'ha de treballar, o esporàdicament amb un veí o una veïna quan s'ha de fer qualsevol tasca que la presència dels infants impediria, sembla normal en la nostra cultura. Però les dones de certes cultures només deixen els seus fills i les seves filles amb membres de la pròpia família i ni tan sols no ho fan amb les amistats. El primer pas és, doncs, de comprensió del que està passant.

Què és pot fer quan algunes dones immigrades no saben amb qui deixar els seus fills i/o filles petits, si volen anar a classe per aprendre la llengua? El fet de muntar espais per als infants en el mateix local on es fan les classes és un bon senyal de sensibilitat davant d'un problema i de l'intent de trobar-hi solucions, però ja hem vist que per a algun sector de dones immigrades no és una proposta vàlida d'entrada. En alguns espais educatius s'ha plantejat el problema amb les mateixes dones del grup i s'ha buscat entre totes una solució. No sempre les

solucions suggerides són possibles o viables, no sempre solucionen realment el problema, no sempre són acceptades per totes, però en aquest procés de discussió s'està posant a la pràctica un element educatiu fonamental, que les solucions als problemes són fruit del diàleg i la participació, no de la imposició externa als subjectes.

15. Especialment les dones, sembla que estan més interessades a fer tertúlia que a aprendre.

Algunes dones immigrades, especialment les que no treballen fora de casa, tenen un problema de socialització molt més gran que els homes. Separades del seu ampli entorn comunitari d'origen, sovint arribades per un expedient de reagrupament familiar, no tenen més relacions, en principi, que amb el seu nucli familiar estricte. Aprendre la llengua del país és una necessitat i una motivació socialment acceptada per sortir de casa. Un altre sector de dones immigrades que poden tenir problemes de socialització i de relacions humanes són les que treballen en serveis personals, individualitzats, isolades. Sovint les relacions s'estableixen entre persones immigrades del mateix país o poble, però no sempre és possible.

Quan s'acosten a un espai formatiu cal suposar que volen aprendre, normalment que volen aprendre la llengua. Però el clima d'aprenentatge que requereixen ha d'esdevenir alhora un espai de trobada, de relació, d'intercanvi. En alguns casos s'ha intentat buscar un equilibri entre les classes "més formals" i l'espai informal, creant un programa d'aprenentatge lingüísticocultural a partir de les demandes dialogades del grup, i estructurant les funcions i nocions comunicatives a partir d'aquestes demandes.

16. No se sap com abordar temes culturalment més conflictius com ara la igualtat home-dona, la planificació familiar, etc.

És evident que aquests temes no es poden plantejar el primer dia, però en el procés d'ensenyament/aprenentatge es creen mecanismes i estratègies de participació que fan possibles els debats sobre aspectes culturalment no coincidents. Es tracta que

a través de l'ensenyament de la llengua es promogui com a metodologia el diàleg intercultural amb tot el que comporta. Si tots els aprenentatges han d'iniciar-se amb l'activació dels coneixements previs de les persones, necessàriament haurem de partir de la quotidianitat de les persones immigrades, la dels seus països d'origen i la provocada per la seva condició d'immigrats recents. És important, doncs, que sigui la mateixa persona immigrada qui expliqui el seu món, el seu país, i que pugui ser entesa, reconeguda i acceptada pels seus interlocutors. Així, a partir del diàleg i del contrast entre les pràctiques antigues i les noves i desconegudes, es poden arribar a crear les primeres estratègies de comprensió del nou entorn.

17. **“Algunes persones immigrades només vénen per aconseguir l'imprès de matriculació o el justificant que estan matriculats.”**

No és estrany sentir expressions semblants en altres àmbits de la formació adulta: “els alumnes universitaris només vénen per la titulació”, “les persones del PIRMI només venen perquè els paguen”, “aquests mestres fan el curs només pels sexennis”. És a dir, que l'objectiu de l'aprenentatge en si o, en aquest cas de la matriculació, no sempre coincideix amb la finalitat que li atorga la persona interessada.

Podem comprendre la situació de les persones immigrades que només acudeixen al centre perquè consti per escrit la seva matriculació: la necessitat de certificar amb un “document” la seva presència al país en una data determinada davant de possibles regularitzacions. L'espai formatiu ha de complir la seva normativa, matricular i donar el justificant de matriculació. Ara bé, això implica conseqüències organitzatives. Primera, que el procés de preinscripció mesos abans del començament de les classes pot ser orientatiu de les tendències, però no indica quina serà la composició final de les aules. Més encara, una matriculació molt distant –en dies o setmanes– de l'inici real de les classes, segurament incrementarà percentualment el nombre de persones adultes que ni tan sols no comencen el curs.

En segon lloc, tant l'oferta de cursos presentada a les instàncies corresponents com l'oferta aprovada, totes dues, poden distanciar-se de la realitat. S'ha d'apos-

tar per la flexibilitat i l'autonomia dels espais formatius, en un diàleg continuat amb els responsables administratius. Finalment, les ràtios mínimes que es fixin hauran de ser orientatives perquè, per raons no sempre evidents, hi haurà cursos que mantinguin percentatges d'assistència acceptables i altres que quedin reduïts a mínims. Hi intervenen molts factors: la sintonia del grup, l'empatia del professorat i la seva qualitat pedagògica, raons externes de pressió policial o de canvis en el mercat laboral de la zona, etc.

18. Sovint la demanda és superior a l'oferta formativa. Davant d'aquesta situació o es deixa gent a la llista d'espera o es farceixen les aules.

Si com afirmen tots els documents europeus i es proclama des dels nostres portaveus, la "cohesió social" és un dels objectius prioritaris de les actuacions dels poders públics, les diferents administracions, especialment les que tenen responsabilitats educatives i socials, però també els sectors professionals i socials més dinàmics, han d'intentar no deixar cap demanda d'aprenentatge de la llengua sense resposta a qualsevol nivell.

No hi ha dubte que el desconeixement de la llengua impedeix als col·lectius immigrants les relacions socials i s'erigeix com a factor objectiu de dificultat social per "integrar-se". Però, com passa amb la manca de formació bàsica, és un factor de desigualtat social ocult en dos aspectes: *a)* no es proclama, les persones immigrades no fan publicitat del seu desconeixement lingüístic, només es manifesta quan algú individualment necessita la llengua per a un ús social; *b)* no es reclama per part dels interessats una oferta suficient d'acord amb les seves possibilitats. Per tant, pel fet de ser un factor socialment ocult, en el moment que no troba resposta formativa, es dilueix i desapareix a la vista. Les llistes d'espera amb persones immigrades no aporten cap solució. Al cap de poc temps, no són més que llistes perforades, paper mullat, eines d'expulsió passiva. Farcir les aules, l'altra alternativa, va en detriment de la qualitat de l'aprenentatge. No és tampoc cap solució. Parlarem en el punt següent de possibles vies de solució.

En aquest apartat, tanmateix, voldríem acabar de reflexionar sobre l'oferta i la demanda en l'aprenentatge de la llengua i en les qualificacions professionals de

primer nivell. Segons les teories del mercat, les demandes creen oferta, i segons els principis del màrqueting, les ofertes creen demanda, sempre sota el prisma del benefici econòmic. Però també des del punt de vista social, si l'aprenentatge de la llengua és bàsic per a les relacions socials, però no constitueix pressió de demanda, si no hi ha oferta privada perquè no hi ha perspectives de benefici, les administracions públiques haurien d'assumir la tasca de crear demanda a partir d'una oferta prèvia i una difusió mantinguda, amb l'objectiu d'obtenir un benefici social.

L'argument que no s'ofereixen més cursos perquè no hi ha demanda és, per tant, fal·laç des d'aquest enfocament social. Hi ha moltes experiències que demostren que l'oferta formativa crea demanda, potser no avui, però sí en un futur molt pròxim. Hi ha tota una pràctica continuada que confirma que sense oferta inicial mai no es crea demanda, ni en l'aprenentatge de la llengua, ni en qualsevol altra formació bàsica.

19. **Tres postures més quan la demanda és superior a l'oferta: demanar ajut a persones col·laboradores quan les aules tenen escreix, però només per ajudar el o la professional; desdoblar grups de manera que algun grup sigui portat directament per algun col·laborador o col·laboradora, o bé, simplement, considerar que no és convenient la presència de col·laboradors.**

Ningú no negarà que la presència de col·laboradors o col·laboradores dins de l'aula o fent possible desdoblar grups és pedagògicament positiva per a l'aprenentatge de la llengua o la formació bàsica en general, amb la condició que siguin "professionals",⁴³ és a dir, que tinguin un domini suficient de l'objecte d'aprenentatge, de les metodologies a aplicar i que siguin responsables. L'opció de treballar dins l'aula, o desdoblant grups, dependrà d'elements conjunturals: el tipus de cohesió de grup, les diferències de nivell existents o que hi hagi es-

.....

43. En aquest apartat fem servir el terme *professional* en el mateix sentit que quan parlem d'un bon professional a la vida quotidiana, al marge del seu caràcter contractual. Si parlem de *col·laboradors* suposem que no estan contractats, sinó que són voluntaris o que tenen una relació econòmica subsidiària. Això no suposa que no siguin bons "professionals".

país suficients. Quan el col·laborador o col·laboradora no està prou preparat, evidentment l'opció obligada és que col·labori amb el professional dins l'aula.

El tema dels col·laboradors es planteja, per tant, però no només pel fet de tenir unes administracions poc amatents en general a donar resposta flexible a les necessitats reals amb un increment de recursos, i poc o gens entusiasmades en la creació de demanda amb una oferta a l'avançada. La presència de col·laboradors pressuposa, d'altra banda, una organització autònoma dels espais educatius, perquè és des de la seva autonomia i la seva relació amb l'entorn des d'on es poden plantejar les col·laboracions voluntàries. En canvi, no semblaria obvi que fossin les mateixes administracions les que organitzessin i patrocinessin el voluntariat a l'aula, més enllà d'estimular de forma genèrica la participació ciutadana en tots els àmbits.

Els centres i els espais educatius adults han de formar en la participació activa i en la construcció d'una ciutadania que entengui els assumptes públics com a propis i se'n senti responsable. Difícilment es pot formar en la participació si quan algú de la comunitat vol participar ensenyant als altres el que sap, se li nega l'oportunitat, si més no d'aprendre per ensenyar després. Vam llegir, en una paret d'un poble de Mèxic: "Si sables, enseña; si no sables, aprende".

20. La relació d'ensenyament amb persones immigrades o, en general, amb persones d'escasses qualificacions acadèmiques es pot plantejar a vegades des de dues actituds: tractar el col·lectiu amb un cert paternalisme/maternisme o seguir tendències autoritàries.

No són correctes ni les actituds paternalistes/maternalistes ni les seves contràries, les autoritàries. Les actituds paternalistes menyspreen l'altre, no el tracten des d'un pla d'igualtat, sinó com a inferior. En l'aprenentatge de persones adultes les pedagogies insisteixen en un intercanvi entre iguals, en un diàleg que segons Freire significa que no hi ha una persona que parla i una que escolta, una que en sap i una que aprèn, una que es comporta com a subjecte actiu, mentre que a l'altre se'l considera objecte passiu de l'aprenentatge. Tampoc no hi hauria

d'haver una persona que mana i l'altra, la persona que aprèn, que només hagi d'obeir. A vegades es confon l'autoritat amb l'autoritarisme. El professor o la professora ha de tenir autoritat però no ha de ser autoritari. L'autoritat parteix d'un respecte profund per l'alumne i d'una seguretat oberta als canvis en els coneixements professionals.

- 21. Si les avaluacions inicials per conèixer el nivell de les persones immigrades són molt acadèmiques hi ha el perill que abandonin d'entrada; si són molt obertes és difícil saber quin nivell tenen per organitzar els grups.**

Les avaluacions inicials en els nivells bàsics han de ser, en principi, orals. En alguns llocs s'ha establert un protocol en què la progressió de la complexitat de les preguntes reflecteixi, segons les respostes, el nivell de coneixements de la persona que es vol matricular. Si no entén, per exemple, les primeres preguntes: "com et dius", "on vius"..., és evident que estem en un nivell d'acollida. Si, seguint una progressió, les preguntes es fan primer en present, per passar en un segon moment al passat, segons la qualitat gramatical i sintàctica de les respostes es poden establir els nivells de coneixements corresponents. I les persones que no estan en el nivell que els correspon sempre han de poder canviar de grup.

En qualsevol cas, el primer contacte amb la matriculació, i les avaluacions inicials, no poden ser purament burocràtiques i administratives. No poden concretar-se omplint un imprès per escrit. Estaríem rebutjant de forma indirecta les persones que tenen dificultats en la lectura i en l'escriptura, o aquelles altres que es mostren molt insegures de les seves pròpies capacitats i tímides en les relacions amb persones desconegudes.

- 22. La manca d'espais i d'espais adequats obliga necessàriament a la llista d'espera o al "torni demà". Quan hi ha espais es valora l'aulari, però no acostumen a dissenyar-se espais de relació.**

En la major part dels aprenentatges adults per a persones autòctones o immigrades, al nivell bàsic la manca d'espais adequats és una constant, amb algunes

excepcions. La manca d'espais, unida a la manca de recursos humans, obliga a crear llistes d'espera, que són una eina d'expulsió passiva, com hem comentat. És cert que hi ha municipis que han fet un esforç per dotar d'infraestructures apropiades qualsevol formació adulta, però sovint els espais cedits són insuficients, o bé provenen d'una utilització anterior diferent amb reformes minses.

En l'aprenentatge específic de català per a adults, a més, l'organització pressuposa normalment espais manllevats, amb la dificultat de crear climes de convivència que vagin més enllà de l'aspecte instructiu. Algú pensarà que l'objectiu de la formació de persones adultes de què parlem és aprendre la llengua o unes competències bàsiques determinades instrumentals o laborals. Certament, es tracta d'assolir aquests coneixements i idoneïtats amb uns aprenentatges de qualitat. Però llavors, on i com poden viure l'acollida, la integració, la participació democràtica, la pràctica de la responsabilitat compartida en l'organització i el desenvolupament dels aprenentatges, les persones immigrades adultes amb les autòctones, o les autòctones amb les immigrades? Els espais formatius haurien de ser escoles de convivència i participació democràtica, microclimes de ciutadania. Com els laborals, els lúdics o els urbans.

L'educació per a la convivència i la cooperació, els estímuls per a una participació democràtica i crítica, sentir-se respectat en la diferència, ser reconegut i reconèixer l'altre com a persona, tot això no s'aprèn fonamentalment en una assignatura, és una vivència i una pràctica que requereix espais de trobada i relació. Per això els centres i les organitzacions que pretenen formar, que volen difondre la cultura, crear o transmetre cultura, ensenyar alguna cosa, haurien de tenir espais per a les activitats instructives, lògicament, però també espais per a la relació distesa, que és on es traven amistats, es llimen les diferències i "l'altre" desconegut pot passar a formar part de l'univers personal i sentir-se membre d'un nou grup humà, tenir sentit de pertinença.

L'espai és en el fons un concepte buit, vacu, desocupat. Un espai de relació, en canvi, és un projecte, no només un local; depèn d'una premeditació, no és un atzar; és un objectiu programat, no sorgeix per casualitat; és obra de l'educació

que transcendeix la necessària instrucció. I què es pot fer allà on no hi ha aquests espais? De moment el projecte de convivència i participació s'haurà d'adaptar a les possibilitats, però caldrà que hi sigui, contemplant totes les deficiències, fent de la necessitat virtut, i reivindicant...

23. Especialment amb els col·lectius joves, quan s'acaba al juny, després de tot un curs, s'ha aconseguit avançar en normes de funcionament i cooperació i en ritmes de treball i aprenentatge. Però al setembre o no es matriculen o s'ha de tornar a començar el procés.

Els processos educatius van més enllà dels aprenentatges concrets, dels aprenentatges específics. El problema del parèntesi estival té un contingut totalment diferent per a les persones integrades a la societat per la feina, les amistats, la família i el veïnatge que per a molts sectors immigrants, especialment per als joves no acompanyats. Per a aquestes persones, i altres, és una època deserta, potser d'enyorança i ràbia pel projecte migratori somiat que no s'ha pogut complir. Una època d'avorriment i d'inactivitat que pot dur a una aculturació negativa en la societat.

Aquesta problemàtica difícilment pot plantejar-se des d'un centre o un espai formatiu aïllats. La greu dificultat és que les problemàtiques educatives és contemplan des de les òptiques parcials de cada programa formatiu i no s'aborden des d'una panoràmica global. S'instrueix, però no s'educa.

24. Quan es cobren els materials o una quantitat en concepte de matrícula alguns/molts immigrants diuen que no poden pagar i no se sap què fer.

Si els aprenentatges dels quals parlem són bàsics i, per tant, necessaris o molt convenients per viure en aquesta societat, haurien de ser tots gratuïts. Sigui l'aprenentatge de la llengua per a un domini comunicatiu elemental o per a una comprensió i expressió correctes, o els aprenentatges instrumentals o els laborals transversals. A més, cal treure tota la càrrega ideològica al pagament d'unes quotes o taxes pels aprenentatges. A l'argument "la gent només valora el que

es paga”, cal oposar l’argument “la gent valora el que és de qualitat”, sigui en temes de salut, d’aprenentatge o de serveis. A més, qualsevol taxa, sigui quina sigui, és una barrera dissuasòria per a alguns sectors de la població que tenen dificultats econòmiques i que no les manifesten.

En alguns casos, fins i tot el sentit del pagament no és fàcilment assumible pels usuaris i usuàries. Si una persona va a “aprendre català”, per exemple, no li serà fàcil entendre que en els nivells inicials –en els quals la majoria d’alumnes són immigrants– no es pagui i en els altres sí, perquè tots responen al genèric “d’aprendre català”. Al marge de la consideració prèvia, és a dir, si per a un país és o no bàsic i fonamental que tots els seus ciutadans en dominin la llengua amb correcció. Si és un aprenentatge bàsic, cal facilitar-lo al màxim, suprimint qualsevol tipus de barrera econòmica, horària o de proximitat.

25. Tenim la sensació que l’oferta formativa no té una difusió adequada o/i no arriba.

A finals del segle passat, arran d’una investigació a càrrec de set universitats i entitats europees, amb el suport del Programa Sòcrates, es va publicar un resum interessant: *La difusión de la información de la educación de personas adultas. Guía europea*,⁴⁴ en què es feia referència als passos per planificar la informació i la difusió de les propostes educatives i formatives. En esquema eren els següents: partir de les característiques i els interessos dels diferents sectors de la població, analitzar els punts positius i negatius de la pràctica actual, comprovar si hi ha zones o sectors socials dels quals vénen menys persones de les possibles o previsible, parlar amb persones que hagin fet anteriorment els cursos i amb les que els estan fent en l’actualitat per conèixer com han rebut la informació i quines propostes de millora hi farien, buscar el millor moment per difondre la informació. En el segon apunt del treball afirmaven:

“Fer un tríptic o una carta amb molta lletra, que informi de cursos per a persones amb habilitats lectores poc desenvolupades [o amb desconeix-

.....
44. Programa Sòcrates. Projectes europeus d’educació de persones adultes.

xement de la llengua], o amb un estil de llengua que no es comprèn, o bé esperar que les persones vagin al centre en comptes d'apropar-los el centre per informar-les de les activitats i, sobretot, no comptar amb l'experiència i les propostes de les mateixes persones, són exemples clars de males pràctiques comunicatives.”

26. Hi ha una selecció social indirecta pel nivell d'instrucció.

“Si contemplem el volum de cursos de formació ocupacional o contínua adreçats a persones amb qualificacions baixes, les més necessitades de formació, comprovarem que hi ha més cursos destinats a persones amb qualificacions altes que no pas a persones amb qualificacions baixes. És a dir, resulta que qui té més possibilitats d'inserir-se en el mercat laboral pel seu nivell d'estudis també té més possibilitats de trobar propostes formatives de millora de les seves qualificacions. Mentre que les persones que tenen més dificultats formatives també tenen menys opcions formatives.”
(Casamitjana, Casanovas i Formariz, 2005, p. 35)

En el capítol dedicat a la formació en el món laboral ja constatarem aquesta realitat, que podria fer-se extensiva a tots els aprenentatges de persones adultes i, encara que no en tenim dades, també a les persones immigrades, per la lògica del discurs. Kurt Larsen i David Istance, en un article de l'*Observer* de l'OCDE, d'abril de 2001, es referien a aquesta equació que manté i amplia les diferències formatives al llarg de la vida: qui té formació prèvia tindrà més ocasions de continuar-se formant i participarà més en processos formatius; qui no en té tindrà menys oferta formativa i menys estímuls per formar-se.

El repte és apropar la formació al no públic, a aquells sectors amplis de la població que no estan estimulats per formar-se, que consideren que les ofertes formatives no tenen relació amb ells, que troben barreres d'acolliment, que respiren academicisme en les ofertes i en els primers contactes, burocràcia davant les primeres dificultats i barreres econòmiques subtils.

ELS ESPAIS DE FORMACIÓ, ESPAIS D'ACOLLIDA

Per la seva importància insistim en propostes concretes sobre l'acollida i la participació en el marc de la immigració, ja que es tracta de bastir un projecte educatiu social per a la cooperació i la convivència. El procés d'acollida té especial rellevància per a la població immigrada, encara que és necessari també per a la població autòctona. Aquestes podrien ser algunes de les propostes per assolir aquests objectius:

1. Cal que hagi un programa o projecte permanent d'acollida, emmarcat en el projecte general de l'espai formatiu, ja que l'arribada de persones immigrades i el procés d'anar construint noves referències entre tots els participants del centre és permanent. El pla d'acollida representa el to vital del centre.
2. Ha de contemplar l'acollida de totes aquelles persones que s'apropen a l'entitat, autòctones o immigrades. A través d'una o diverses entrevistes amb calidesa humana, gens burocràtiques, ha d'oferir la informació necessària perquè la persona nouvinguda conegui l'entitat i els seus serveis, els horaris i els grups als quals podria assistir d'acord amb el seu domini de la llengua i de les seves possibilitats, valorant en positiu els coneixements i l'experiència prèvia que posseeix, sense posar l'accent en el que desconeix. S'ha de fer un seguiment del seu procés d'integració en el centre durant un cert temps.
3. Ha de promoure la revisió dels programes establerts, dels ensenyaments i el ritme de funcionament en un doble aspecte: d'una banda, afegir temes com el coneixement bàsic de la riquesa de les noves cultures o pactar fórmules noves de distribució del calendari anual lectiu i, de l'altra, combatre tots els prejudicis i estereotips que dominen les memòries col·lectives, transmesos a través dels materials i l'entorn educatiu.
4. Ha de fer possible una bona acollida social. Això significa per a les persones immigrades l'establiment de nous referents; sovint han de començar a construir una nova xarxa de relacions socials quan, a causa de l'extrema precarietat i/o explotació laboral, i/o absència o dificultats de relacions veïnals, falten o són escassos els vincles socials sorgits en el treball o en el barri.

5. Si és possible, és convenient que en el projecte d'acollida intervinguin persones immigrades que dominin la llengua de les cultures predominants i persones autòctones.
6. En el pla d'acollida cal informació complementària suficient per orientar les persones nouvingudes que ho necessitin cap als serveis que puguin ajudar-los a resoldre els seus problemes
7. La resolució de conflictes és una altra de les tasques que preferentment podria assumir el grup d'acollida, encara que no en exclusiva. Com ja s'ha dit anteriorment, no sembla una tàctica eficient eliminar el conflicte a força d'ignorar-lo o dissimular-lo.

PROPOSTES SOBRE LA PARTICIPACIÓ

La participació és un dels eixos clau d'una pedagogia renovadora en l'educació i formació de persones adultes en qualsevol camp.

El nostre concepte de participació es relaciona normalment amb el món associatiu, amb el reivindicatiu o amb l'entorn de les organitzacions. Es porta terme de forma voluntària, individual o com a sistema de treball. S'assumeix per solidaritat o interès. En altres cultures, en canvi, es basa en el sentiment de comunitat, en els llaços de fraternitat establerts i esdevé quelcom proper a una obligació moral. En general, es pot afirmar que, si volem aconseguir la integració activa de tothom en els nostres centres o entitats de formació:

1. És essencial l'existència d'un espai continuat d'acollida, tal com l'hem definit, a través del qual, d'una banda, s'arriba a establir cert sentiment de pertinença a una mena de "comunitat" trobada i, de l'altra, es puguin explicar els valors que associem a la participació, com s'estructura i dinamitza, com es planifica i s'organitza.
2. S'han d'experimentar noves formes i espais de participació, establerts des d'altres paràmetres. Per exemple: el nostre costum marca que les reunions d'una comissió han de ser periòdiques. per què no reunir-se més freqüent-

ment quan s'ha de decidir sobre un assumpte, preparar una activitat, etc. i deixar de fer-ho si no hi ha res concret sobre què parlar i decidir?

3. Per potenciar la participació cal saber i voler escoltar les demandes, per petites que siguin.
4. S'ha de fer evident des del començament que totes les persones es troben en un pla d'igualtat, fugint d'expressions que es formulin en termes d'*ells* i *nosaltres*, per construir poc a poc una forma pròpia, comuna, de col·laboració.
5. Els espais de participació han de tenir un ampli marge d'autonomia acordat col·lectivament. Les persones que hi participen han de sentir que tenen prou poder per decidir la seva forma de funcionar, aportant una nova creativitat en fórmules, activitats, organització i realització.
6. Han de ser espais i marcs formats tant per persones autòctones com immigrades d'origen divers, evitant així que es creïn guetos dins de la mateixa entitat.
7. El concepte de participació no s'esgota amb la creació d'una comissió de festes perquè les persones immigrades puguin tenir el seu espai d'expressió "folklorica". Parlem d'una participació real en la programació, en la gestió dels centres i entitats, en la presa de decisions, en el diagnòstic de noves necessitats, en la planificació de les actuacions i en l'avaluació crítica del conjunt.
8. Cal donar temps a la creació d'espais de participació i no deixar-nos dominar per la immediatesa, una de les característiques de la nostra societat en molts d'aquests temes.
9. Una veritable participació significa cedir poder individual per recuperar-lo de forma col·lectiva.

10 Algunes pàgines web d'interès

Hem seleccionat algunes de les pàgines web que ens han semblat interessants des del punt de vista de les didàctiques i metodologies d'ensenyament/aprenentatge de les llengües amb persones immigrades adultes, o que aporten materials didàctics, articles, investigacions i elements informatius útils sobre les diferents cultures presents entre nosaltres i les propostes de relacions culturals. En segon lloc, anotem les pàgines web relacionades amb la formació ocupacional i contínua que, com s'ha anat ressaltant en aquest treball, no acostumen a tenir entre els seus objectius l'acollida ni les dinàmiques de participació i ciutadania. Finalment ressenyem les pàgines web més importants de Catalunya pel que fa als centres penitenciaris.

En el món d'Internet és evident que qualsevol recerca d'aquest tipus no pot pretendre ser exhaustiva en quantitat, ni assegurar que siguin els millors portals pel que fa a la qualitat. A més, sovint s'encavalquen, o deixen d'estar actualitzats i es desvaloren. Malgrat totes aquestes dificultats, hem decidit presentar una breu mostra comentada amb la confiança que pugui ser de profit. La consulta és de gener de 2009.

SOBRE L'APRENTATGE DE LA LLENGUA I LA INTERCULTURALITAT

<http://www.xtec.cat/fadults>

És el portal del Centre de Recursos de Formació de Persones Adultes de la Generalitat de Catalunya. S'hi troben nombrosos elements teòrics i pràctics aplicables a la formació de persones adultes, a l'aprenentatge del català i el castellà com a segona llengua i materials per a l'alfabetització.

<http://www20.gencat.cat/portal/site/Llengcat>

Recursos didàctics i articles diversos per aprendre català, agrupats segons els nivells establerts en el "Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar". A més hi ha alguns recursos específics per a col·lectius concrets i recursos per al professorat.

<http://cvc.cervantes.es>

És un portal de l'Institut Cervantes, institució pública per a la promoció, difusió i l'ensenyament de la llengua espanyola. Té una gran varietat de recursos.

<http://www.segundaslenguaseinmigracion.es>

Treballs articulats a través dels apartats següents: adquisició i aprenentatge de llengües, ensenyament de L2, L2 i components contextuals, recursos didàctics, revista *SL&I*, dossiers, investigacions, actes de congressos i enllaços. Està dirigida a professorat, estudiants i investigadors que desitgin apropar-se a aquest camp d'estudi, que estiguin realitzant treballs d'investigació o que necessitin recursos didàctics per a la seva pràctica docent.

<http://cuadernointercultural.wordpress.com/>

Informació legal i sobre materials didàctics, articles i recursos. Una de les pestanyes està dedicada a la formació d'adults. Val la pena fer-hi una visita, encara que l'organització del portal no sempre resulta intuïtiva.

<http://www.aulaintercultural.org>

Com es diu a la presentació del portal, és un “espai que té com a prioritat avançar en l'educació en pro del respecte i la convivència entre les diferents cultures”. Consta de diferents recursos, fonamentalment articles i ressenyes, sobre eines didàctiques, biblioteca digital, segones llengües, racisme i xenofòbia i TIC.

Altres pàgines web

Són altres pàgines web que hem consultat, de valor divers, en què es poden trobar enllaços, recursos útils per a l'ensenyament/aprenentatge de segones llengües per a persones immigrades i alguns elements per vertebrar l'acollida i potenciar la ciutadania. Algunes són específiques de l'aprenentatge de la llengua a primària o secundària, però, seleccionades o/i adaptades poden ser útils en les didàctiques per a persones adultes.

<http://www.xtec.net/lic/>

És el portal de l'Espai LIC, de llengua i literatura, d'interculturalitat i de cohesió social, del Departament d'Educació.

www.xtec.net/formaciotic/presentacions/llengua/

A través dels seus enllaços es troben miniunitats didàctiques (MUD) per a l'aprenentatge del català i el castellà:

http://www.edu365.com/primaria/muds/catala/totes_mud.htm

http://www.edu365.com/primaria/muds/castella/totes_mud.htm

http://www.edu365.com/eso/muds/catala/totes_mud.htm

http://www.edu365.com/eso/muds/castella/totes_mud.htm

<http://www.grec.net/llivirt/mp.pgm?F=SUBP>

TOTLLENGUA és un portal adreçat a un públic interessat a aprendre i viure la llengua i la cultura catalanes.

<http://www.ub.edu/slc/ffll/apren/vincles.htm>

Recursos i aprenentatge de català per Internet, és el portal de la Universitat de Barcelona.

<https://apliweb.mec.es/creade/index.do>

CREADE és el Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación. És un organisme del Ministeri d'Educació.

<http://www.mec.es/redele/index.shtml>

El portal redELE (Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera) és una revista en línia del Ministeri d'Educació.

<http://www.marcoele.com>

És una revista de didàctica del castellà com a llengua estrangera amb activitats, fitxes i articles.

<http://www.todoele.net>

“Tot per al professorat d'espanyol com a llengua estrangera.”

<http://formespa.rediris.es>

Comunitat virtual de professors i professores de castellà com a llengua estrangera.

<http://www.ihmadrid.com/comunicativo/>

Web de la International House de Madrid.

SOBRE LA FORMACIÓ OCUPACIONAL I CONTÍNUA

http://www.oficinatreball.net/socweb/opencms/socweb_ca/home.html

Servei d'Ocupació de Catalunya (SOC). Entre altra informació i serveis relacionats amb l'ocupació hi podeu trobar la descripció i oferta dels diversos programes de formació per l'ocupació amb alguns indicadors.

<http://www.gencat.net/treball/>

Web genèrica del Departament de Treball. Podeu trobar-hi part de la informació del SOC més el Pla General d'Ocupació de Catalunya mencionat al capítol 5, on parla de mesures lligades indirectament a la formació. També cita algunes publicacions i treballs.

<http://www.conforcat.cat/principal.asp>

Consorci de Formació de Catalunya. Hi trobareu tota la informació sobre mesures i programes de formació contínua.

Altres pàgines web

Per a més informació sobre formació ocupacional i contínua (una part repetida i una altra d'específica), podeu consultar els apartats corresponents de patronals i sindicats, per exemple:

<http://www.foment.com>

<http://www.pimec.cat>

<http://www.ccoo.cat>

<http://www.ugtcatalunya.com>

SOBRE L'ÀMBIT DELS CENTRES PENITENCIARIS

<http://www.gencat.cat/justicia>

Portal del Departament de Justícia. Hi podeu trobar les últimes novetats, així com els butlletins estadístics de població penitenciària i l'enllaç al Centre d'Estudis Jurídics, on podeu trobar publicacions en línia, butlletins i referències bibliogràfiques.

<http://ecatalunya.gencat.net/portal/faces/public/justicia/inici>

Portal de gestió del coneixement per a tots els professionals de l'àmbit de l'Administració de justícia. Hi ha espais per a col·lectius on es pot compartir

i comunicar-se amb altres col·legues per tal de millorar la tasca que s'està fent. L'únic inconvenient és que trobareu molts apartats tancats on es demana clau de pas per accedir-hi. Experiència interessant.

<http://bloggersdesdeprision.blogspot.com/>

Blog del centre penitenciari de joves de Barcelona. Neix a partir de la iniciativa de la bibliotecària i de l'animador del Punt Omnia. Els joves del centre fan servir aquest espai com a finestra per comunicar-se amb l'exterior, a la vegada que serveix com un apropament a les noves tecnologies. Pràctica didàctica molt interessant i amb molt d'èxit. També es pot trobar un anàlisi d'aquesta experiència i d'altres de semblants en la web següent: <http://franganillo.net/joves.php>

Bibliografia

AUTORS DIVERSOS (1982). *Declaración de México sobre las políticas culturales*. Punt 4. Conferencia mundial sobre las políticas culturales. México D.F., 26 de juliol - 6 d'agost de 1982. En línia: <http://portal.unesco.org/culture/es/files/35197/11919413801mexico_sp.pdf/mexico_sp.pdf> [consulta: juny 2009]

BAYS, R. i FLAUM, J. (2007). *El pez de papel que aprendió a nadar*. Barcelona: Norma.

CASAMITJANA, M., CASANOVAS M. i FORMARIZ, A. (2005). *La formació de persones adultes a Catalunya: propostes per afavorir la participació i evitar la desigualtat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. «Debats Aula Provença, 9, p. 29-45. En línia: <<http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/396.pdf>>

CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU DE CATALUNYA (2006). *Diagnòstic de la formació de persones adultes a Catalunya. Centres i aules del Departament d'Educació i Universitats, del Departament de Justícia i municipals*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació i Universitats. En línia: <<http://www.gencat.net/educacio>> Consell Superior d'Avaluació / Documents / Document o6 [Consulta: desembre de 2007].

CONSELL D'EUROPA. DIVISIÓ DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA (2003). *Marc Europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. Barcelona: Generalitat de Cata-

lunya. En línia a l'apartat de publicacions de la Secretaria de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya.

CONSORCI PER A LA NORMALITZACIÓ LINGÜÍSTICA (2008). *Memòria 2007*. En línia: <<http://www.cpnl.cat/arxius/memories/Memoria2007.pdf>> [Consulta: juny 2009].

CREA (1998). *La difusión de la información de la educación de personas adultas. Guía europea*. Barcelona: CREA.

DIOTIMA (2002). *El perfume de la maestra*. Barcelona: Icaria.

FORMARIZ, A. i CASANOVAS, M. (2000). *Educació de persones adultes i immigració extracomunitària*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. «Finestra Oberta», 16. En línia: <<http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/318.pdf>>

FORMARIZ, A., CASANOVAS, M. i BALAGUER, C. (2003). *Educació de persones adultes per a la convivència i la cooperació en una societat multicultural*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. «Finestra Oberta», 28. En línia: <<http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/362.pdf>>

FREIRE, Paulo (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.

GARCÍA GARCÍA, Julián (2006). *Extranjeros en prisión: aspectos normativos y de intervención penitenciaria*. Barcelona: Congrés Penitenciari Internacional.

GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2005). *Document de bases per a la Llei d'Educació Permanent de Catalunya*. En línia: <http://mrp.pangea.org/junta/bases_llei_adults.pdf>

GENESTAR, M. (2005). *Escoles de persones adultes, una bona inversió?* Consell Insular de Menorca/Consell Escolar de Menorca.

MIRALLES, Eduard (2007). “Cultura y educación, ¿una extraña pareja?”. A DIVERSOS AUTORS, *Acción pedagógica en organizaciones artísticas y culturales*. Vitoria-Gasteiz: Grupo Xabide.

MORENO, J.C., SERRAT, E., SERRA, J.M. i FARRÉS, J. (2002). *Llengua i immigració. Diversitat lingüística i aprenentatge de llengües*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social. «Llengua, immigració i ensenyament del català», 1. En línia: <<http://www.gencat.cat/benestar/immi/pdf/o1comple.pdf>> [Consulta: maig de 2009].

SERRAT, E. (2002). “L’adquisició de segones llengües”. A MORENO, J.C., SERRAT, E., SERRA, J.M. i FARRÉS, J. *Llengua i Immigració. Diversitat lingüística i aprenentatge de llengües*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social, p. 74. «Llengua, immigració i ensenyament del català», 1. En línia: <<http://www.gencat.cat/benestar/immi/pdf/o1comple.pdf>> [Consulta: maig de 2009].

INFORMES BREUS

- 1 **Les desigualtats educatives a Catalunya: PISA 2003**
Ferran Ferrer (dir.), Gerard Ferrer i José Luis Castel
- 2 **El paper crucial del professorat. Atraure, preparar i mantenir professors de qualitat**
OCDE. Polítiques d'Educació i de Formació
- 3 **El procés de normalització d'estrangers 2005. Balanç i perspectives**
Maria Helena Bedoya Muriel i Eduard Solé Alamarja
- 4 **Itineraris de formació i inserció laboral dels joves a Catalunya**
Rafael Merino i Maribel García
- 5 **Els imams de Catalunya: rols, expectatives i propostes de formació**
Jordi Moreras
- 6 **Sisena hora: una oportunitat o una dificultat per avançar?**
Joaquín Garín, Isabel Sánchez i Jesús Viñas
- 7 **Joves i política**
Núria Valls i Andrea Borison
- 8 **Els sistemes educatius als països d'origen de l'alumnat immigrant. Una aproximació**
Miquel Àngel Alegre, Ricard Benito i Sheila González
- 9 **Els plans educatius d'entorn: debats, balanç i reptes**
Miquel Àngel Alegre i Jordi Collet
- 10 **Formació i professionalització del professorat de secundària a Catalunya**
Gemma Tribó
- 11 **La desafecció política a Catalunya. Una mirada qualitativa**
Ismael Blanco i Pau Mas
- 12 **Històries d'immigració: la comprensió dels patrons de rendiment escolar dels joves immigrants nous**
Carola Suárez-Orozco i Marcelo Suárez-Orozco
- 13 **L'educació catalana a la premsa**
Jaume Carbonell i Sebarroja i Antoni Tort i Bardolet
- 14 **Simbologies en l'espai públic. Els debats sobre l'ús del *hijab* a Europa**
Jordi Moreras
- 15 **Actituds, comportament polític i xarxes organitzatives dels immigrants a la ciutat de Barcelona**
Laura Morales i Eva Anduiza (directores), Laia Jorba, Josep San Martín i Amparo González
- 16 **Les responsabilitats legals en les activitats educatives realitzades més enllà del temps lectiu**
Neus Soriano, Ramon Plandiura i Eva Izquierdo
- 17 **El salari de reserva de les dones desocupades a Catalunya**
Dídac Queralt Jiménez
- 18 **Models educatius familiars a Catalunya**
Javier Elzo Imaz (coordinador), María Teresa Laespada Martínez i Ana Martínez Pampliega
- 19 **L'escola del segle XXI. Una mirada des de la societat civil**
Mireia Cívís i Zaragoza, Jordi Riera i Romaní, Annabel Fontanet i Caparrós i Elena S. Ojando i Pons
- 20 **Les persones en situació de sense llar de Barcelona: perfils, estat de salut i atenció sanitària**
Joan Uribe i Sara Alonso
- 21 **Crònica de la Llei d'Educació de Catalunya**
Ramon Farré Roure
- 22 **De l'acollida a la ciutadania: la formació de la població adulta immigrada**
Xavier Aranda, Miquel Casanovas, Alfons Formariz (coordinador) i Pep Vidal

Anàlisi dels programes formatius adreçats a les persones adultes —formació ocupacional, català per a adults i formació en centres penitenciaris i espais culturals polivalents— i de l’aportació que fan a la construcció de la ciutadania entre la població adulta immigrada. L’informe perfila algunes orientacions generals per superar els nivells d’acollida i bastir una ciutadania compartida. Tanmateix, el que s’afirma de la població immigrada és també vàlid per a tota la població adulta amb lògiques variables.