

**UN MODELO DE
EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS
DESDE LA INICIATIVA SOCIAL**

FAEA

**III JORNADAS ESTATALES DE
EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS**

Zaragoza, 3 al 7 de Julio de 1996

UN MODELO DE EDUCACION DE PERSONAS ADULTAS DESDE LA INICIATIVA SOCIAL

1.10 AÑOS DE FAEA

1. Políticas de ea de la administración central en la década de los ochenta

- a. Hasta la publicación del Libro Blanco de EA
- b. Desde el Libro Blanco hasta la proclamación de la LOGSE
- c. A partir de la LOGSE

2. Las energías sociales

3. Los flujos internos en FAEA.

4. El entramado vital en FAEA.

2. ANÁLISIS DE LA REALIDAD SOCIAL.

3. DIVERSOS ENFOQUES IDEOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS.

1. **Primer enfoque: la educación de personas adultas como soporte al desarrollo económico**
 - a. Principios ideológicos
 - b. Realizaciones
2. **Segundo enfoque: la educación de personas adultas como remedio**
 - a. Principios ideológicos
 - b. Realizaciones
3. **Tercer enfoque: la educación como medio para conseguir el ejercicio de la libertad.**
 - a. Principios ideológicos
 - b. Realizaciones
4. **Momento actual en la educación de personas adultas**

4.ÁMBITOS, DESTINATARIOS Y MODALIDADES DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

- 1.Visión general**
- 2. Objetivos generales de la educación de personas adultas**
 - a. Desarrollo social
 - b. Desarrollo personal
 - c. Desarrollo en el medio social
 - d. La persona en el medio económico y el trabajo
 - e. Persona y formación permanente

5.ÁMBITOS FORMATIVOS

- 1.Formación Básica y diseño curricular**
 - a.Alfabetización
 - b.Formación básica y Educación Secundaria
- 2.Participación Social y cultural**
- 3.Formación para el trabajo**
- 4.Modalidades**

6.ALGUNOS CRITERIOS SOCIOPEDAGÓGICOS GENERALES

- 1.Aprendizaje significativo y funcional**
- 2.Aprendizaje comunicativo**
- 3.Aprender a aprender**
- 4.Evaluación**

7.LA INICIATIVA SOCIAL Y EL VOLUNTARIADO EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

- 1. Planteamiento general**
- 2. Regulación jurídica del voluntariado.**
- 3. El voluntariado en educación de personas adultas para los Organismos Internacionales**
- 4. El reconocimiento por parte del Estado Español del voluntariado en la educación de las personas adultas.**
- 5. La aportación de la iniciativa social a la educación de las personas adultas.**
- 6. Tres tentaciones de la iniciativa social**

- a.La tentación de la gestión.
- b.La tentación de la corporación
- c.La tentación del poder

8. FAEA Y SU PROYECCIÓN EUROPEA E INTERNACIONAL

- 1. Historia**
- 2. Estructura y funcionamiento de la AEEA**
- 3. Objetivos**

9.LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS: HERRAMIENTA DE FUTURO

- 1. Movilizar el pensamiento:**
- 2. La organización colectiva.**
 - a.El individuo.
 - b.El individuo y su familia nuclear.
 - c. El capital.
 - d.El estado y las instituciones públicas.
- 3. Soluciones Diferentes.**
 - a.Las relaciones interpersonales (pareja, familia, vecindad, amistad...)
 - b.Recuperación del entorno real.
 - c.Uso y consumo racional de los recursos.
 - d.El empleo, el sistema de mercado y las formas de producción.
 - e.La solidaridad y la diversidad.
 - f.La TV. y la información.
 - g. La atención a sectores específicos.
 - h.Las Redes Sociales.

UN MODELO DE EDUCACION DE PERSONAS ADULTAS DESDE LA INICIATIVA SOCIAL

1. 10 AÑOS DE FAEA

Cuando en mayo de 1983 se realizan las Primeras Jornadas de "Educación Permanente de Adultos" se valora que asisten una representación importante de profesionales de Educación Básica de Adultos de buena parte del Estado Español. En los pasillos de las Jornadas aparece como una necesidad urgente encontrar fórmulas de coordinación de los distintos educadores y educadoras de adultos del Estado. La educación de personas adultas (EA), aunque minoritaria, había superado con empuje la transición política de finales de los años 70 y se encontraba fortalecida en general, a pesar del desconocimiento social, que le atribuía un carácter exclusivamente compensatorio y en parte residual.

Fruto de estos y otros contactos esporádicos tiene lugar a finales de 1983 un primer encuentro en la Escuela Popular de La Prosperidad de Madrid. Están presentes allí representantes de distintos lugares del Estado que se plantean abordar una serie de necesidades comunes de la EA: evolucionar hacia una teoría propia de la EA, avanzar en metodologías y didácticas específicas, intercambiar y valorar propuestas y materiales elaborados por distintos colectivos para la educación básica, influir en la sociedad en la línea de una presencia más amplia de la EA, constituirse en punto de referencia, hacer oír la voz de este conjunto educativo ante las instancias administrativas competentes y abrir vías de diálogo con las mismas. Para progresar hacia la consecución de estos objetivos se plantea organizar las I Jornadas Estatales de EA que tienen lugar en Madrid en diciembre de 1984 y la creación de una Asociación de asociaciones de EA de ámbito estatal. Se habían puesto las bases de la actual FAEA.

La historia de nuestra federación está marcada fundamentalmente por tres vectores que analizaremos por separado, apuntando no obstante los entrecruzamientos e influencias mutuas que dan como resultado final la situación actual de la FAEA. Por un lado las políticas de EA de la Administración Central y, en menor medida, el influjo indirecto de las políticas de EA de las administraciones autonómicas con competencias. Por otro el vigor de las energías sociales en cada momento y su evolución, energías que han ido variando en la década de los ochenta en función de los ciclos económicos y sus repercusiones sociopolíticas. Finalmente los flujos internos de la propia FAEA, que son consecuencia en parte de los condicionantes y las fuerzas citadas, pero a la vez fruto de un curso autónomo.

Existe un cuarto vector, al cual sólo nos referiremos muy tangencialmente. Es la vida de las personas que han intervenido en estos procesos, que como tal vida no se deja encuadrar de forma absoluta en los mismos, aunque lógicamente tampoco puede mantener al margen su autonomía de acción. Las personas y sus sensibilidades, amistades y antagonismos, conocimientos, desfallecimientos, impulsos, variaciones y tendencias. Y cabezonería. No olvidemos que gran parte de las organizaciones sociales del estilo de la FAEA se deben y se mantienen gracias a la enorme resistencia al desgaste que presentan sus miembros.

1. Políticas de EA de la administración central en la década de los ochenta

1. Hasta la publicación del Libro Blanco de EA: euforia y esperanzas matizadas.
2. Desde el Libro Blanco hasta la LOGSE: etapa de transición y de eclosión de la formación ocupacional. De los movimientos sociales a las empresas de servicios.

3. Desde la LOGSE hasta nuestros días: la pendiente hacia la nimiedad de la educación básica de personas adultas (EBA)?

a. Hasta la publicación del Libro Blanco de EA

Es la etapa de la elaboración del Libro Blanco, de la consulta previa, del Libro Verde, de la manifestación de una problemática - la educación básica de adultos - no bien conocida y mal orientada.

Los finales de los setenta y primeros años de los ochenta significan en el fondo la continuación y el fin (relativo; las agonías pueden ser largas) de dos modelos gestados anteriormente: el modelo adaptativo y compensatorio que partía de las campañas de alfabetización del franquismo y que en el fondo pretendía únicamente dar una segunda oportunidad educativa a las personas adultas que la necesitaran, y el modelo "popular", que había creído en las posibilidades de un cambio social profundo en el momento de la transición política, y pretendía la elevación del nivel cultural de los sectores populares para avanzar hacia cotas de igualdad social.

Estamos en los primeros ochenta en que el socialismo recién llegado al poder se hace notar también en nuestro campo. Desde el MEC se amaga un enfrentamiento con las estructuras anquilosadas y corporativas de los centros "oficiales" de adultos, se organizan sesiones de trabajo con sus maestros en las que muchas veces la Administración representa la voz crítica, busca referentes europeos, coopta para la Administración central y provincial algunas y algunos líderes de la educación comprometida, dialoga con los grupos sociales, consulta la reforma de la EBA a diversos interlocutores, apoya el renacimiento de las Universidades Populares, se preocupa de los sectores deficitarios a través del Decreto de Compensatoria, que en adultos refuerza el discurso de la segunda oportunidad, pero no deja de significar una preocupación por

la desigualdad existente. En fin, existe cierta interpelación fluida con la realidad.

Se plantea en el fondo un cambio ilustrado que tiene como tal sus límites prefijados de antemano. ¿Puede la Administración subvertirse a sí misma? De aquí que su acción renovadora tropiece en dos escollos fundamentales, que impiden una acción práctica de cambio coherente. El primer escollo se centra en el concepto de EBA. Los textos escritos de estos años demuestran que se mantiene en los mismos parámetros compensadores que los de la etapa anterior que se pretende superar. Con lo cual se hace imposible superarla.

Pero además planean sobre la EBA los fantasmas intervencionistas por parte del MEC. Los mismos intervencionismos que van siendo regresivamente quemados en la hoguera del pragmatismo en el sector económico y en otros sectores como el de la seguridad ciudadana, el asistencial, sanitario, etc., continúan en cambio burdamente en nuestro campo, confundiendo lo "público" con lo "estatal" y la planificación con la patrimonialización. Por esta razón el diálogo con las instancias populares, fluido en comparación con lo que nos vendrá después, no acaba de dar frutos suficientes. Y, sin embargo, sólo las instancias populares, apoyadas y reconocidas como públicas hubieran podido ofrecer las bases para el cambio que se pretendía.

Finalmente el patrimonialismo citado, que confunde gestión o administración de los recursos públicos con propiedad de tales recursos, hará el resto. Se remueven trabas y se da apoyo económico a lo que se acerca o fluye de la opción política que detenta el poder y se ignora comparativamente al resto.

El Libro Blanco de EA significa el paradigmático canto de cisne del cambio de la EBA desde la propia Administración. Poco después de su publicación la misma Administración que había impulsado su gestación lo rechaza como hijo espúreo de un momento de delirio.

FAEA estaba naciendo en estas fechas. Cuando en diciembre de 1984, un año después de los primeros contactos, organiza sus oportunas primeras jornadas ya había establecido relación con las diversas administraciones que tenían competencias en educación. El apoyo en infraestructura del propio MEC para estas primeras jornadas es substancial. No se puede hablar de relaciones ágiles en estos momentos, pero sí de un diálogo mucho más productivo que el posterior.

De paso puede ser conveniente categorizar los sectores que organizaron esta primera presentación pública de la futura FAEA en las jornadas del 84. Existen dos pilares básicos, que se mantendrán en adelante con oscilaciones. Por un lado los sectores que trabajan en la EBA oficial: los y las funcionarios que además de su trabajo remunerado ejercen de voluntarios y voluntarias de la renovación popular de la EBA. Sus núcleos impulsores son: Cataluña, País Vasco, Madrid, Andalucía y País Valencià. Este sector será visto con algunas reticencias tanto por el funcionariado duro de la EBA, que pretenden organizarse como tal en el seno de las propias jornadas, como por parte de los grupos populares, que mantendrá ciertas distancias iniciales lógicas. El otro pilar es este sector popular citado, los y las monitoras/maestras voluntarias de la EBA. Madrid, Murcia y algún colectivo de Aragón son sus máximos representantes. Es decir, por un lado los funcionarios/as de las escuelas de adultos "con voluntad" y por otro los voluntarios/as monitores de las escuelas populares "con profesionalidad".

La Junta de Andalucía inicia en esta etapa su esfuerzo presupuestario y organizativo para dotar a la EBA de unas estructuras y unos criterios suficientemente sólidos, como respuesta a los deficientes niveles de instrucción de la comunidad. El resto de comunidades durante estos años o no saben, no contestan, o saben y contestan poco.

b. Desde el Libro Blanco hasta la proclamación de la LOGSE

El MEC cambia de orientación. Por un lado, las perspectivas de entrar en la Comunidad Europea y el fracaso de objetivos importantes

del sistema educativo surgido de la Ley General de Educación del año 70 obligan a revisarlo en profundidad. Por otro el aumento del paro exige políticas formativas específicas que se abordan desde el Ministerio de Trabajo sin crear un sistema de formación ocupacional propio.

El MEC se vuelca en la Reforma del Sistema Educativo. El campo de la EA va perdiendo paulatinamente la poca atención que había tenido. Los cambios de los responsables del Ministerio tienden a hacer olvidar la etapa anterior. Si se tiene que acotar en el tiempo esta situación de indefinición ministerial se pueden poner tres fechas: la proclamación de la LOGSE y el Año Internacional de Alfabetización en 1990 y la reunión convocada por el MEC en diciembre de 1991 en que comienza a fijar el camino hacia la niñez.

La importancia de la LOGSE y su encomiable título tercero sobre la EA, no hace falta resaltarla. Aunque desde la perspectiva actual tal artículo parezca más el final de la etapa anterior de relativo posicionamiento creativo frente a la EA, que el inicio de una nueva. El Año Internacional de la Alfabetización fue otro año prácticamente vacío y perdido para la alfabetización y para la EBA en general, pero FAEA pudo incidir en la creación de una Comisión con diferentes Ministerios, Sindicatos y Organizaciones de EA que hubiera podido ser el embrión de un órgano permanente de consulta sobre la EA. No interesaba que continuase y se extinguió precisamente con la convocatoria de una reunión de representantes de las Comunidades Autónomas, Sindicatos, Patronales y organizaciones como FAEA, en la que el MEC fijó su posición sobre la EA después de la LOGSE.

Las relaciones con FAEA viven, no obstante, su mejor momento, quizá por inercia. (Desde un punto de vista de análisis histórico es frecuente este desfase entre un cambio de orientación general y la dinámica de las concreciones, que pueden responder a otra época). Se firma un convenio que permite realizar jornadas, encuentros, investigaciones, grupos de trabajo que se concretan en una producción de documentos estimable como se verá en otro lugar y en la aparición

de la Hoja de CONTRASTES, vehículo de comunicación de los miembros de la federación.

En esta etapa FAEA entra en la Oficina Europea de Educación de Adultos, primero con cierta timidez de conversos a unas relaciones europeas que en aquellos momentos vienen grandes y después con una presencia firme y notable, aunque no siempre sea fácil la relación entre la acción educativa diaria y las estructuras que coordinan realidades cada vez más alejadas, que se mueven en parámetros apreciados como distantes, que pretenden influenciar a programas y comisiones europeas remotas para la maestra, la voluntaria de la formación o el participante adulto. De vez en cuando hay que estar acercando las sensibilidades respectivas y retomando el proyecto común.

A partir de la mitad de la década se da la eclosión de la formación ocupacional, de la formación profesional para encontrar, mejorar o reciclarse en el puesto de trabajo, como respuesta al aumento asfixiante del paro. A caballo entre las teorías de la necesaria cualificación del capital humano y del subsidio al desempleo en un primer momento, la formación ocupacional representa una aportación presupuestaria que en ocasiones se ha valorado en más de 20 veces los recursos económicos dedicados a la EBA.

Como es sabido el Ministerio de Trabajo no crea un sistema de formación ocupacional paralelo al sistema educativo. Se apoya ampliamente todo tipo de actuaciones de las iniciativas sociales a través de la figura de centros colaboradores, especialmente aquellas iniciativas de tipo empresarial que tienen infraestructura suficiente, lo que les permite lograr beneficios a costa de estas actuaciones formativas financiadas públicamente. Los mismos Ayuntamientos colaboran en las políticas de formación ocupacional como unos centros colaboradores más.

Para la FAEA como tal, mejor aun, para la mayoría de los colectivos que forman la FAEA la formación ocupacional ha sido una

asignatura pendiente. Una reflexión sobre las causas de este fenómeno, dada la proximidad e importancia para la EA del hecho formativo ocupacional, dada la reiteración con que se ha argumentado la necesidad de unir formación ocupacional y formación básica especialmente para colectivos como el de jóvenes y el de los grupos de parados sin cualificaciones académicas, la simple necesidad de aportación de recursos económicos a los colectivos que forman la federación, todo este tipo de reflexiones nos conduciría a comprender la profundidad de la separación de los ámbitos (educación para la participación ciudadana, para el mundo laboral, básica y sociocultural) en la conciencia colectiva de los y las profesionales de la EA, en sus responsables administrativos y en la propia teoría.

Un ejemplo más de lo que acabamos de decir. La EA en ningún caso - educación básica, formación ocupacional - es obligatoria. ¿Cómo puede comprenderse entonces la disparidad entre las estructuras de formación de personas adultas del MEC y del Ministerio de Trabajo? ¿Cómo puede defenderse el intervencionismo desde el MEC, con una incompreensión del fenómeno de las ONGs sin ánimo de lucro, con la trasnochada e interesada confusión entre lo público y lo estatal y, por el contrario y simultáneamente, propugnarse una absoluta liberalización de las estructuras formativas desde el Ministerio de Trabajo? En un caso, es el Estado el que prima, en el otro la entidad privada prescindiendo de su carácter lucrativo. En ambos casos sería necesario una valoración de la importancia de las redes sociales sin ánimo lucro, sería lúcido además un acercamiento al tejido asociativo para potenciarlo, para remover trabas, como expresión de una sociedad compleja que profundiza en su democracia.

El 0,5 % del Ministerio de Asuntos Sociales (MAS) es también de esta época. El apetecido porcentaje es repartido con criterios muy discutibles según la mayoría de opiniones. No entraremos en este tema, aunque es verdad que, dejando de lado otros aspectos, se priman las grandes organizaciones sociales, las grandes ONGs y se minusvaloran las pequeñas realidades de atención directa - en nuestro caso, atención

formativa - que se dirigen a colectivos con especiales dificultades. A pesar de la importancia global, cualitativa y cuantitativamente, que las pequeñas y medianas actuaciones tienen en sectores como minorías étnicas, colectivos inmigrados, grupos marginados, parados y paradas de larga duración, etc. Al igual que la pequeña y mediana empresa están cobrando cada vez más protagonismo en el mundo de la economía y sus indicadores, la pequeña asociación se valora como fundamental en el enriquecimiento de las estructuras sociales. De este tamaño son la mayoría de las asociaciones que forman FAEA. Pero el MAS y sus consejeros tienen otros criterios.

Con todo, habrá que valorar como positivo el esfuerzo presupuestario realizado por el MAS con este tipo de colectivos más deficitarios, siempre y cuando se abstraiga de que lo que se pretende remediar con ayudas sociales por un lado, el sistema socioeconómico lo fomenta por el otro.

En las Comunidades Autónomas tres hechos a resaltar en estos años de finales de los ochenta y principios de los noventa: la Ley de EA de Andalucía que eleva el rango legislativo de la EA, por lo menos en las comunidades autónomas, y demuestra una preocupación mantenida por el tema; el paso de la EA en Cataluña del Departamento de Enseñanza al de Bienestar Social con el cúmulo de conjeturas y valoraciones que suscita y la Ley de Educación de Adultos de Cataluña del año 1991, marco amplio que posibilita un desarrollo posterior no académico (también admite lecturas regresivas en función de la presión social); y el Programa de EA de la Comunidad Valenciana y el de la Región de Murcia que, especialmente el primero, mantienen un cierto carácter amablemente "ilustrado". En estas dos últimas comunidades autónomas la situación contractual de los profesionales provoca tensiones en las que la FAEA se ve solidariamente implicada en más de una ocasión, de manera concreta en los avatares contractuales de la Región de Murcia.

Tanto en la Región de Murcia como en Valladolid los colectivos populares han tenido que firmar un tipo de contratos administrativos de duración anual, que están lejos de suponer la estabilidad laboral necesaria, pero que están manteniendo un equilibrio inestable en el desarrollo de los programas de EA protagonizados por tales colectivos.

La larga historia del movimiento vecinal en Palma de Mallorca produce allí un encuentro fructífero entre los objetivos culturales de la Federación de Asociaciones de Vecinos, la Concejalía de Cultura del Ayuntamiento y la EA, que da como resultado el Aula Cultural, una experiencia de EBA desde la reivindicación contra la desigualdad cultural de un movimiento ciudadano. Es notable la miopía del MEC para encontrar fórmulas de colaboración estable con esta realidad en los años que reseñamos ahora. La práctica del diálogo se hace difícil desde la prepotencia o desde la concepción de los ciudadanos y sus organizaciones o como súbditos a los que imponerse, o como partidarios a los que favorecer, o como votantes a los que convencer. Pero no como ciudadanos con los que hay que dialogar y negociar.

No hace falta decir que las respectivas asociaciones y colectivos miembros de FAEA se ven afectadas por todas estas situaciones de posicionamientos administrativos descritos para las Comunidades Autónomas. Por lo que indirectamente FAEA también se ve afectada por los cambios.

FAEA convoca en Zaragoza las II Jornadas Estatales en julio de 1988 para unificar y difundir sus criterios. El éxito de participantes vuelve a ser notable.

c. A partir de la LOGSE

El MEC plantea abordar esta etapa desde tres postulados: la potenciación de la educación a distancia con la inclusión de módulos de FP y una red de tutorías situadas en los propios centros de educación

de personas adultas (CEAs), la preparación del Graduado en Educación Secundaria (GES) desde los CEAs actuales con la necesaria ampliación de los profesionales exigidos, y la adaptación de módulos de FP a las necesidades de la población adulta.

Sin apearse de una concepción compensatoria, adaptativa e intervencionista de la EA parece difícil que en un momento de drástico recorte presupuestario, estos postulados no se concreten exclusivamente en el primero de ellos - la educación a distancia como panacea -, con algún programa experiencial del tercero - módulos de FP adaptados para adultos - y un anquilosamiento práctico de los CEAs.

En cualquier caso los CEAs como uno de los ejes dinamizadores de la EA y de la cultura del territorio, los CEAs como punto de encuentro de la necesidad individual de las personas adultas de conseguir niveles y titulaciones básicas con la necesidad social de crear conciencia ciudadana crítica y potenciar la presencia de los ciudadanos/as en la organización de la vida pública, este tipo de CEAs no parece estar en el punto de mira del MEC.

FAEA hace unos años que está trabajando un currículo específico del GES y los Programas de Base Territorial, porque parece irrenunciable la ampliación de los CEAs actuales a la demanda de la nueva titulación básica y parece imprescindible potenciar el papel dinamizador de los CEAs en el territorio junto a otras instancias culturales.

La Ley de EA de Galicia, la última por el momento publicada, nos recuerda un territorio en el que FAEA siempre ha estado mal representada.

2. Las energías sociales

No hay más tiempo que para esbozar una serie de tendencias que han recorrido las energías sociales de la década 84-94 que estamos

reseñando y a las cuales no ha podido sustraerse una federación como FAEA.

Una primera aproximación no permite un discurso fácilmente negativo y derrotista sobre las fuerzas sociales y sus organizaciones durante estos años. Al contrario, altamente optimista. Se pueden citar algunos ejemplos. El aumento de la objeción de conciencia que de las imágenes primeras de "cuatro" encadenados protestando por la obligatoriedad del servicio militar y la necesidad del respeto a las cláusulas de conciencia, ha pasado a la situación actual, en la que el aparato militar, vale la pena repetirlo, la estructura militar, se está poniendo en entredicho. El aumento exponencial de la conciencia ecologista, de la conciencia solidaria con las generaciones presentes y futuras. Con todas las dificultades y contradicciones vale la pena considerar también el progreso del discurso sobre el género, la progresión de la conciencia solidaria con el Tercer Mundo a través de la Campaña del 0,7 %, etc.

Habría más ejemplos de como la acción en principio de unos pocos es capaz de remover de forma paulatina y de promover cambios profundos en la conciencia y las estructuras sociales. Por lo cual los planteamientos sesgadamente negativos sobre la potencialidad de las energías sociales en el momento actual no resisten un mínimo análisis. El panorama es mucho más complejo.

Pero también es verdad que otras situaciones y hechos han afectado la credibilidad y la capacidad de cambio del movimiento asociativo, de las agrupaciones, de los colectivos, de las sensibilidades de las personas, de su disponibilidad a dedicar tiempo y esfuerzo a causas comunes. ¿Qué marca han dejado en nuestra conciencia colectiva hechos como la entrada de España en la OTAN, la implosión del socialismo real con la caída del muro de Berlín (hace sólo cinco años!), la degradación pública de la vida política y de las estructuras de los partidos, la confusión entre la izquierda y la derecha nominal y real, la aparente inexistencia de salidas avanzadas a la crisis de empleo, el

rapto de las palabras que tiende a vaciarlas de contenidos y a degradarlas en su significación, etc.?

Una primera constatación parece advertir en nuestros colectivos una tendencia de los voluntarios y voluntarias, sean estas personas contratadas "con voluntad" o voluntarias "con profesionalidad", a la acción concreta - educativa en nuestro caso -, que se agota en su propia acción, a la que no se le buscan referencias ni discursos más generales, conexiones con otras realidades, carácter de movimiento reivindicativo y organizado. "Si nos comprometemos a hacer una clase, la hacemos, pero que no nos vengan con más rollos de coordinaciones, asociaciones, federaciones que, además, son unos aburridos". Evidentemente estas posturas debilitan a una Federación como FAEA. No obstante, hay que analizarlas para reconocer el suelo que se mueve bajo nuestros pies.

Las posturas teóricas de la reproducción han minado también las energías sociales de los educadores y educadoras. Si la EA no tiene capacidad transformativa, ni que sea mínima y contextualizada, si sólo se puede limitar a reproducir los discursos adormecedores de las conciencias rebeldes o mínimamente enfrentadas a la realidad, la única acción válida, como mucho, es la inmediata que aunque no transforme nada, sí puede en cambio aportar sensibilidades y emociones nuevas a la acción. El rechazo a las teorías de la reproducción exige teorías y prácticas transformativas.

Esta situación multicausada ha llevado a que muchos movimientos hayan empezado a prestar servicios, se hayan ido convirtiendo en empresas de servicios. Nada que decir por este hecho considerado en abstracto. Pero se están corriendo unos riesgos. El ciudadano, el posible "militante" del movimiento pasa a ser usuario del servicio. De sujeto considerado activo pasa a ser sujeto receptor. Las soluciones a los problemas las dejamos de buscar entre todos y pasamos a exigirlos a un tercero, la empresa de servicios.

Hay elementos añadidos. La empresa de servicios ha de empezar a funcionar con unos mínimos criterios empresariales, a los que en general no estamos acostumbrados. Ha de crearse una imagen que cuesta integrarla a nuestra valoración interna entre el ser y el parecer, el contenido y la forma.

De todo este conjunto provienen una parte importante de los problemas de organizaciones como la FAEA, de necesidad continuada de redefinición, clarificación de objetivos y medios para alcanzarlos, incrementados por ser una asociación de segundo grado en la que el análisis de las informaciones y la toma de decisiones correspondiente se aleja del sujeto asociado, que tiene una relación indirecta con FAEA, a través de su propia asociación como cuerpo intermedio.

Para finalizar resaltemos otro elemento. Se ha dicho que los constituyentes de FAEA eran simplificando de dos categorías, personas contratadas (normalmente funcionarios/as) con voluntad de cambio y voluntarias comprometidas en la EA. Si fuera cierto que el funcionariado como institución social posee una tendencia a la inercia, la década pasada habría ido debilitando a colectivos de funcionarios y contratadas fijas muy válidos. FAEA ha visto mermada o disminuida sus aportaciones. Pero si también fuera cierto que el y la "militante" de antaño, hoy convertidos en voluntario y voluntaria, se ven acechados por la tendencia a la singularidad de su acción educativa, a la disolución de su acción con sentido colectivo, FAEA se vería doblemente afectada en sus bases de impulso.

Estas jornadas deberían representar una reflexión sobre estos y otros temas y una búsqueda de alternativas conjuntas.

3. Los flujos internos en FAEA.

Ya han ido surgiendo a lo largo de este documento. Es conveniente, no obstante, estructurarlos algo más en este apartado.

La historia de FAEA tiene tres fases: la larga marcha hasta la legalización, el convenio con el MEC, problemas y tendencias actuales.

Desde finales del año 83 hasta el año 87 en que FAEA es legalizada tiene lugar un largo proceso de discusión interna sobre los objetivos y estructuras de la Federación. Se consensua que sea una federación de colectivos legalizados o en proceso de legalización más o menos inmediata. Se intenta invitar a todos los colectivos de EA del Estado con el intento de establecer una Plataforma común de diálogo entre todos los grupos de iniciativa social sin ánimo de lucro implicados en la EA.

Estas discusiones ocultaban objetivos distintos atribuidos a FAEA por uno u otro sector: FAEA como plataforma radical y homogénea de las posturas populares o FAEA como Plataforma de todos los colectivos implicados en la EA, posiblemente también FAEA como plataforma de resistencia o como plataforma de diálogo. A medida que los sectores formados por profesionales o funcionarios/voluntarios han tenido menor incidencia en la federación (las causas de este hecho pediría un excursus excesivamente largo) han ido imponiéndose las posturas que subrayan el carácter voluntario y radical. Se define mejor la identidad, pero se pierde en comprensión y extensión.

Otro elemento de reflexión es que en cualquier caso los colectivos que forman FAEA pertenecen al ámbito de la EBA fundamentalmente. No han podido integrar la formación ocupacional, excepto en algún colectivo muy concreto, y prácticamente no se han encontrado plataformas de colaboración con los colectivos que llegan a la formación básica por un proceso de necesidad productiva. Es el caso del CAS (Colectivos de Acción Solidaria). Aquí la formación académica de monitores y maestras, formal, y sobretudo informal (el concepto de educación formal asumido desde la informalidad: la manera de dar las clases, la importancia de la información frente a la comunicación de actitudes, la sobrevaloración de la información académica frente a la ciudadana, etc.), dificulta imaginar otras relaciones, situaciones y

estructuras educativas. De aquí que se haga difícil una integración de ámbitos, un lenguaje más allá de las preocupaciones de la "escuela". El referente de los proyectos de base territorial, discurso asumido por la mayoría de los colectivos, no deja de ser teórico. El papel atribuido a la Administración en general y a cada una de las administraciones en concreto, como es el caso de los Ayuntamientos, mantiene excesivos elementos de resistencia.

No está lejos de toda esta problemática la debilidad infraestructural de los colectivos, que hace estar constantemente preocupados de la subsistencia sin capacidad de programar y de gestionar suficientemente.

Por eso, en el caso de FAEA los escasos años de convenio con el MEC permitieron afrontar la gestión desde una situación más reposada y fructífera, además de hacer un trabajo de investigación y análisis, y de potenciar una mejor atención a los sectores socioculturalmente deficitarios.

Todas estas reflexiones tendrían que llevarnos en estas jornadas a definir las estrategias de futuro. Como es un trabajo de todos permitid que apunte sólo unos cuantos elementos.

Desde el punto de vista infraestructural. Defender consecuentemente una federación como FAEA significa velar por una cuota elevada de independencia económica. Una entidad que depende en un tanto por ciento elevado de una sola fuente de ingresos externa está escorada en su línea de flotación. Ha de diversificar las fuentes de ingresos, ha de tender a un incremento del porcentaje de recursos propios y ha de cambiar su postura ante la solicitud de subvenciones. Las administraciones distribuyen el dinero público. Por tanto cuando como entidades públicas solicitamos una subvención reclamamos lo que es de todos y debemos entrar en la discusión de las prioridades que determinan las administraciones como parte de su

responsabilidad, responsabilidad que continua siendo de todos puesto que no la enajenamos por el hecho de la votación.

Es urgente romper las paredes de los centros y entrar en colaboración con las entidades de los barrios, pueblos o zonas. Un proyecto de base territorial no se puede llamar tal hasta que las instituciones no se comprometen. Pero hasta este momento hay un largo camino que el CEAs debe recorrer y que es urgente que empiece a recorrerlo. Las posturas que parten de un concepto participativo de la animación sociocultural deberían ayudar a definir estos procesos.

Hay que tener también una sensibilidad exquisita para encontrar fórmulas por las que en los procesos asociativos nadie sea indispensable o, por el contrario, en que todos lo sean en un grado lo más igualitario posible, por su relevancia y autonomía relativa en cada una de las funciones asumidas. Hay que preparar y trabajar los relevos, repartir el control de la información y de la negociación.

Finalmente hay que superar unos colectivos y una federación que pivota sobre los y las profesionales de la EA "con voluntad" y los o las voluntarias de la EA "con profesionalidad", para integrarnos todos en colectivos de participantes e implicados en procesos a favor de la igualdad cultural. Por la Igualdad Cultural. Asociaciones PIC, o PICA, si añadimos a "por la igualdad cultural", de las personas Adultas y tenemos en mente que a ciertos sectores pueden producirles escoceduras. Por eso hay que saludar las federaciones de "alumnos" y "alumnas" de la Comunidad de Valencia y de Andalucía.

4. El entramado vital en FAEA.

Es evidente que por encima, por dentro, más allá y más acá de las estructuras están las personas que tienen unas relaciones, unas sintonías o unas disonancias que favorecen o impiden el desarrollo de los proyectos. Sintonías y disonancias dentro y fuera de las organizaciones.

Todos estos elementos hay que valorarlos y sacarles el máximo partido para la EA.

Entre estas sintonías mi último recuerdo a uno de los forjadores de la FAEA desde su radicalidad y su capacidad de diálogo, desde su enorme receptividad a todas las problemáticas que tuvieran relación con las dificultades socioculturales y socioeconómicas de las personas, niños y niñas o personas adultas. Me estoy refiriendo indudablemente a Miguel Verdaguer, educador de La Prospe de Madrid, que estuvo desde el principio con muchos de nosotros, que continúa con nosotros, aunque nos dejara hace unos años.

2. ANÁLISIS DE LA REALIDAD SOCIAL.

Ninguno de nosotros desconoce la relación entre aprendizaje y sociedad. La sociedad tiene una función educativa en cada uno de nosotros, la educación también nos forma para una determinada inserción social.

Por ello es necesario reflexionar sobre las características de la sociedad actual.

A nivel económico, nuestro país está inmerso en una estructura capitalista hegemónica que conlleva un proceso de mundialización con los siguientes rasgos:

- enorme concentración del poder económico, con estructuras mundiales de control de mercado.
- división del mundo en países "desarrollados" y "subdesarrollados", con tendencia a distanciarse económicamente cada vez más.
- auge de las nuevas tecnologías con consecuencias estructurales a nivel nacional y municipal.
- Concentración del control de la producción con la posibilidad de descentralización de los procesos productivos que pueden verse diseminados en diversas empresas e incluso en diversos países.

Estos hechos tienen las siguientes consecuencias a nivel económico en las clases populares:

- cambios frecuentes en la vida profesional debido a la implantación de nuevas tecnologías que exigen niveles de formación específicos.
- Aparición de nuevas profesiones.
- La flexibilización del mercado de trabajo.
- Altas tasas de desempleo.
- Primacía de los intereses económicos sobre la conservación de la naturaleza.

A nivel social nos encontramos:

- Configuración de una sociedad dual debido a la fragmentación social entre personas con o sin trabajo.
- Los avances tecnológicos convierten a la información en pieza clave de todos los procesos sociales.
- Existencia de fuertes movimientos migratorios.
- Crecimiento de los fenómenos de marginación social.
- Avance hacia una sociedad multicultural.
- Aparición de nuevos cauces de participación social: movimientos ciudadanos, asociaciones de mujeres, movimientos alternativos...

A nivel político la situación presenta las siguientes características:

- Modificación de los principios legitimadores del Estado que ya no se basan en los logros alcanzados en el aumento del bienestar de todos los ciudadanos, sino en el resultado de la economía.
- tendencia a la unión política europea, configurándose Europa como una potencia internacional.

A nivel cultural e ideológico observamos los siguientes hechos:

- Mayor protagonismo de los medios de comunicación que extienden la información a toda la sociedad convirtiéndose en medios de formación de masas.
- Desfase entre formación y nuevas demandas sociales.
- Reforma del sistema educativo que aumenta el nivel de exigencia de formación.
- Convivencia de personas de diferentes culturas, valores y conductas lo que produce, por un lado, que se extiendan fenómenos de racismo y, por otro, una valoración de las ideas del respeto a la diferencia.
- Concepción de la libertad egoísta, según la cual la búsqueda del interés particular produce el interés general.
- Extensión del sentimiento de apatía y desencanto.
- Predominio de la razón científica, técnica e instrumental.
- Instauración de los valores sociales como la competitividad y la eficacia, el triunfo y la meritocracia, junto al creciente clima de insensibilidad y, en muchos casos, desprecio, hacia los débiles y fracasos del sistema.
- desvanecimiento de convicciones ideológicas, primándose el posibilismo y el pragmatismo en todas las esferas de la vida.
- crecimiento de ciertos valores antes minoritarios: promoción de la mujer, defensa de la naturaleza...

3. DIVERSOS ENFOQUES IDEOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

La multiplicidad de actuaciones de educación de personas adultas forman parte de la estructura educativa general del Estado español. Conviene recordar que educación y sociedad están dialécticamente interrelacionadas y mutuamente condicionadas: a tal sociedad, tal sistema educativo; a tal intento de superación de una sociedad, su correlativo esfuerzo en la educación y muy especialmente en la educación de personas adultas. Detrás de esta cuestión existe el eterno debate entre educadores. ¿es la educación un medio de

integración en la sociedad tal y como ésta de encuentra? o ¿es un medio de renovación crítica de transformación?

No vamos a entrar en la respuesta a esta cuestión porque todos sabemos y conocemos educadores y proyectos que se plantean su tarea desde una u otra perspectiva y porque, además, la respuesta a esta pregunta tiene multitud de matices y de variantes ligadas al sujeto educativo y dependientes de sus relaciones extraescolares.

Sin embargo, desde esta conciencia de la relación educación <=> sociedad puede ser interesante analizar los distintos presupuestos ideológicos desde donde se han establecido, y aún se establecen, actuaciones en la Educación de Personas Adultas.

Es cierto que en la sociedad actual y en la relación de actuaciones anteriormente expuestas, pueden entremezclarse (y de hecho se entremezclan), los enfoques que a continuación exponemos de forma diferenciada; pueden ligarse a concepciones históricas que abiertamente los explicitaban y los realizaban desde la pureza de sus concepciones.

Pero, también es cierto que en distintos proyectos actuales encontramos actuaciones y resultados bien diferentes según predomine uno u otro de los enfoques. Recordarlos desde la perspectiva de una cultura solidaria puede sernos útil para analizar proyectos y poner acentos en actuaciones personales y colectivas, sobre todo en este momento en que se está configurando la implantación de la L.O.G.S.E., los planes de formación continua y ocupacional y las medidas educativas en torno al tema.

1. Primer enfoque: la educación de personas adultas como soporte al desarrollo económico

a. Principios ideológicos

En esta forma de pensar, progreso, promoción y desarrollo económico tienden a confundirse. Se presupone que el progreso del hombre es material, y se cifra en el desarrollo económico, el avance social; sin tener en cuenta costes humanos y naturales del mismo. Las ventajas de este desarrollo económico se reparten por un complicado sistema, cuya clave es la competencia, siendo ésta el único medio válido para escalar una mejor posición social. Esta manera de pensar está ligada a los intereses de los que dominan, tienen y pueden. Se basa en la difusión de la ideología que los ha de hacer perdurar a través de todos los medios de que disponen (Televisión, prensa, etc). Junto a ella, dos principios operativos concretos ligados a actuaciones educativas.

* el nivel medio de instrucción para la población en general debe estar ligado a las necesidades de desarrollo económico y la cualificación de la mano de obra será la exigida por el mismo, a pesar de la idea de rentabilidad económica del hecho educativo, este principio operativo suele ir acompañado de la no dedicación de presupuestos para hacerlo real.

* en una sociedad democrática debe ser posible una cierta movilidad social, que haga creíble la igualdad de oportunidades. Desde esta perspectiva no importa que la estructura social siga siendo clasista, pero sí que parezca hermética. Un sistema adecuado de becas, logrará mantener el mito.

b. Realizaciones

Desde la ley Moyano (1857) ha estado vigente este planteamiento a través de la dualidad de estudios que proponía: los primarios como exigencias mínimas de los tiempos "ilustrados" para la clase obrera y los superiores como lustre cultural para la clase burguesa. Las realizaciones históricas más recientes de formación profesional y bachiller nocturno para personas adultas responden también a este enfoque, y en el momento actual parece ser que la vigencia del planteamiento es más que real. A pesar de que la L.O.G.S.E. a nivel

teórico se plantee desde principios educativos que parecen ser más integrales, las concreciones que se hacen están impregnadas de este enfoque incluso en su característica operativa anteriormente señalada: la no dedicación de presupuestos para hacer real la rentabilidad económica de la educación. Pero el análisis de lo que ocurre en este momento cada uno lo puede hacer estudiando las medidas políticas y conociendo los proyectos educativos cercanos.

2. Segundo enfoque: la educación de personas adultas como remedio

a. Principios ideológicos

La educación, desde este enfoque, en su planteamiento más puro, es considerada como remedio universal de las injusticias sociales. Los defensores de la cultura-instrucción conciben el progreso del hombre a la luz de la razón y de la ciencia.

El hombre es fundamentalmente razón. La cultura es el reino de la verdad y de la razón. El comportamiento del hombre será más o menos humano según la claridad de su pensamiento, ya que el hombre de un modo natural se inclina ante lo que percibe claramente como bueno y razonable. Del mismo modo que no puede hablarse de dos razones en el hombre, tampoco puede hablarse de dos culturas en una sociedad determinada. Las diferencias sociales no cuentan: en todo caso, lo que ocurre es que los que no tienen cultura es porque no se les ha dado. La cultura es un don que unos poseen y deben transmitir a otros.

Por otra parte, la instrucción del individuo es el camino válido para el éxito. En una sociedad en la que, por desgracia, existen diferencias, los ciudadanos deben ser colocados en el mejor punto de partida posible. En todo caso, y como la sociedad deja mucho que desear, debe favorecerse a aquellos adultos que aún tengan posibilidades de conseguir metas más altas en la pirámide social.

Desde esta perspectiva, se concibe que poner los conocimientos de la escuela o universidad al alcance de todos es el remedio más eficaz para la transformación de las estructuras económicas, sociales y políticas.

Esta concepción ideológica concreta principios operativos consistentes en instruir al obrero trasladando saber desde ámbitos superiores. Se trata de un alargamiento de la vida docente a personas que por su edad se encuentran fuera de la escuela. La cultura se trasvasa, y el trasvase se hace llevando el alumno a la escuela, prolongando para la enseñanza que no pudo recibir en su niñez o proporcionando una cultura rebajada para los menos dotados culturalmente.

b. Realizaciones

En el momento actual, cada uno puede localizar la concreción de este enfoque. Todas aquellas posturas que intentan "trasvasar" conocimientos a la realidad adulta como remedio de la situación de incultura que ésta padece están impregnadas de este enfoque. Pueden ser actuaciones administrativas, de educadores aislados o de centros de enseñanza. Pero, de hecho, esta perspectiva está hoy plenamente vigente en actuaciones concretas. A nivel histórico estuvo presente en la extensión universitaria, las universidades populares (1900-1912) y las misiones pedagógicas (1931).

3. Tercer enfoque: la educación como medio para conseguir el ejercicio de la libertad.

a. Principios ideológicos

Este enfoque relaciona teoría y práctica, acción y formación, conciencia y realidad. El adulto, si lo es, puede y debe enfrentarse con las condiciones de su existencia y transformarla. Para ello, es necesaria la concienciación: concienciación que nace de la vida, pero que necesita

ser reflexionada, contrastada. Si se quiere que incida de nuevo activamente en la vida económica, social, política y personal. Conciencia y acción se encuentran dialécticamente complicada. El quehacer cultural se enfoca como acción transformadora, y la educación de personas adultas como medio para liberarse de todo tipo de alienaciones.

Desde esta perspectiva se observa que la sociedad está dividida en clases como intereses enfrentados. Estos intereses determinan interpretaciones, formas organizativas y culturas adversas. No se puede olvidar esto, desde cualquier intento de promoción cultural. Sus ideas base se concretan en estos principios operativos:

- * la confrontación de intereses colectivos implica la dominación y la explotación, que sólo pueden ser superadas por los propios explotados. No existe posibilidad de redención desde fuera.
- * la cultura popular es, ante todo, una práctica, una acción, un modo de organización y una reflexión sobre todo ello.
- * Es imposible una separación entre el "contexto teórico" de la cultura y la vida concreta. Es la vida concreta la fundamental fuente de reflexión y la escuela principal.
- * La programación no se puede preestablecer desde ámbitos académicos de manera arbitraria. Ha de partir de los intereses y de la vida.
- * No se trata de transmitir ningún tipo de cultura, sino de crearla. Esto implica una metodología adecuada, alejada radicalmente de todo autoritarismo y de cualquier aire cultural y académico.

b. Realizaciones

Este planteamiento está hoy presente, adaptado a las nuevas circunstancias sociales, en múltiples iniciativas colectivas cuyo objetivo es la creación de cultura popular. En él ha tenido gran importancia la filosofía educativa de Paulo Freire adaptada a las circunstancias socio-políticas y culturales de la actualidad. Múltiples grupos conciben

en sus proyectos que la cultura es una creación colectiva en la que todos tenemos que aportar y que incide en la propia vida. Las iniciativas sin ánimo de lucro enfocan mayoritariamente su actuación desde esta óptica, también presente en educadores que trabajan desde otros ámbitos. Anterior al pensamiento de Paulo Freire, este "quehacer cultural" impregnó las acotaciones de "centros obreros" tanto en el Partido Socialista como en el Anarcosindicalismo. También estuvo presente en los Ateneos, las Casas del Pueblo y la prensa obrera.

4. Momento actual en la educación de personas adultas

Cada una de estas concepciones puede ser contestada; la primera desde todas aquellas realidades y educadores que entendemos que el hombre es algo más que un "factor económico"; la segunda porque basa la adquisición de conocimientos en un trasvase, desligado de la vida, sin establecer estrategias de creación y conexión con la propia realidad y la tercera desde planteamientos que perciben en ella una inculcación ideológica.

Entrar en un debate como "cómo y por qué" y para qué trabajamos puede ser interesante en el trabajo de grupos teniendo en cuenta que la Educación de personas adultas está plenamente inmersa en un sociedad de las características mostrada en el análisis donde: la economía "prima" y "las posibilidades de acceso a lo cultural" están marcadas para grandes sectores de la población.

4. ÁMBITOS, DESTINATARIOS Y MODALIDADES DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

1. Visión general

En principio, los ámbitos formativos de la Educación de personas adultas son todos aquellos en los que estas personas participamos. Ahora bien, si nos centramos en los que la mayoría de nosotros

actuamos, es decir, pasamos de la visión estadística a la visión ideológica, los ámbitos sobre los que las asociaciones que formamos la FAEA consideran que es preferible, e incluso imprescindible, su actuación, nos encontramos con los tres ámbitos que siempre se han comentado: la formación básica, la participación sociocultural y la formación para el trabajo, entendiendo que son las personas que más lo necesitan las preferentes.

Evidentemente, no pretendemos hacer universidades privadas ni escuelas de negocios, aunque también sean educación de personas adultas. Es decir, creemos que nuestra actividad y la actividad promovida por los poderes públicos debe orientarse hacia unas personas especialmente necesitadas. Algunos de estos grupos, sin pretender ser exhaustivos pueden ser estos:

- Personas sin formación básica.
- Mujeres.
- Trabajadores y trabajadoras en paro y/o en proceso de reconversión y de reciclaje laboral.
- Grupos de inmigrantes.

Por cierto que una de las ventajas de la FAEA es la posibilidad de intercambiar y aprender de experiencias concretas -unas muy diversas de otras- en cualquiera de estos ámbitos y relacionados con todos los grupos de personas.

En cuanto a una primera visión pedagógica, la Educación de Personas Adultas no pretende organizar una primera ni una segunda escolarización. El objetivo no es la recuperación del pasado (la superación de déficits, de métodos ni de contenidos) sino la preparación para el presente y para el futuro.

Ello no quita que los déficits existan, ni que las necesidades educativas sean en buena parte agobiantes para una parte importantísima de la población adulta y juvenil, pero, insistimos, la

orientación ha de establecerse hacia el futuro, no hacia el pasado. Claro está que, siendo realistas, las realidades inmediatas se ven muchas veces en contradicción con nuestras mismas propuestas educativas y sociales.

2. Objetivos generales de la educación de personas adultas

Para completar esta visión general creemos que hay que replantear la reflexión al entorno de los objetivos de la Educación de Personas Adultas, como concreción del objetivo general de la formación integral de la persona. Los grandes objetivos, con sus inconvenientes por ser demasiado amplios, deberían estar siempre presentes en la microdinámica concreta de cada día. Por mucha diversificación de currículums que tengamos a mano en cualquier ámbito, entendemos que debe haber una igualdad de objetivos básica.

Proponemos cinco grandes grupos de objetivos, más para lanzar una reflexión que para pretender definir para siempre una serie de propósitos que deben ser siempre revisados. Cada objetivo puede ser, desde luego, mucho más desarrollado y debería ser concretado en el diálogo con los participantes.

a. Desarrollo social

- Participar en la vida social y política.
- Fomentar la acción y la gestión social para mejorar las condiciones de vida generales del entorno inmediato.

El desarrollo social es más que el de cada una de las personas. Es la condición para conseguir cualquier objetivo individual. Es también, todo hay que decirlo, un objetivo más fácil de proponer que de concretar en acciones definidas o de valorar si se consigue o no en la práctica cotidiana. Por ello proponemos que se debata cómo se puede seguir el desarrollo y cómo se puede valorar la acción social de los centros de educación de personas adultas.

Los objetivos sociales, de una forma u otra, son los que priman en los análisis de la reforma educativa pero con una tendencia clara a la adaptación a las nuevas situaciones sociológicas, del trabajo, políticas, etc. Son objetivos de reacción al cambio, de adaptación, no de transformación, de propuesta de creación de condiciones de igualdad y de comunicación, que son los objetivos que pretendemos desarrollar en la FAEA.

b. Desarrollo personal

- Fomentar el autoconocimiento, la autovaloración y la autonomía.
- Desarrollar la creatividad personal.
- Desarrollar las propias potencialidades.
- Mejorar la capacidad de relación interpersonal y social.
- Potenciar la capacidad de tratar de forma crítica la información.
- Aumentar la capacidad de análisis y de observación.
- Adquirir conocimientos y habilidades científicas y culturales.
- Desarrollar la persona en armonía con el medio natural.

c. Desarrollo en el medio social

- Conocimiento del entorno social inmediato y global.
- Capacidad de comunicación oral, escrita y visual.
- Conocimiento y participación en la propia identidad cultural y social.
- Fomentar el conocimiento y el diálogo intercultural y el respeto a la diferencia (etnia, género, edad, discapacidad...)
- Capacitar para la creación cultural.

d. La persona en el medio económico y el trabajo

- Preparación para el mundo del trabajo.
- Conocimiento y participación en el mundo socioeconómico y su evolución.

e. Persona y formación permanente

- Aprendizaje de técnicas de trabajo y de aprendizaje continua.
- Valoración/asimilación de nuevas técnicas y formas de vida.

Estos objetivos han de considerarse en su conjunto y en todas las etapas y modalidades educativas. Sus relaciones internas (objetivos instrumentales, objetivos de participación e inserción social...) y las formas de trabajarlos que se pueden aplicar responden más a metodologías concretas y a problemas didácticos que no a jerarquías entre ellos.

5. ÁMBITOS FORMATIVOS

No pretendemos ahora desarrollar toda una teoría sobre los tres ámbitos en que generalmente se divide la educación de personas adultas. Sobre ellos, todos hemos reflexionado en múltiples ocasiones. Simplemente se trataría de proponer reflexiones, de indicar líneas de debate o de poner el acento en alguna cuestión puntual, teniendo siempre presente el objetivo de la formación integral sin parcelar en conjuntos separados lo social, lo básico y lo laboral. Dado que de cuestiones legales se tratará en una ponencia específica, estos aspectos se dejan de lado en su práctica totalidad.

Como autocrítica previa, podemos también decir que, en general, nuestra reflexión ha tratado más los aspectos de la formación básica que la formación sociocultural o la relacionada con el trabajo. Esperamos que estos días, entre todos, podremos paliar estas carencias.

1. Formación Básica y diseño curricular

a. Alfabetización

No es necesario recurrir por enésima vez a las estadísticas para poner sobre la mesa la urgencia de que se considere una prioridad social la puesta en marcha de muchas más actividades y ofertas formativas

para aquellas personas que carecen de formación básica y más aún para las personas que no han llegado a la alfabetización funcional.

Pero es también un reto para nosotros mismos a la hora de establecer nuestras prioridades en las asociaciones y centros. Tener capacidad y sensibilidad para acoger y considerar, al menos nosotros, como prioritarios estos colectivos implica en muchos casos una renuncia a las grandes cifras y a las estadísticas, pero muestra descarnadamente nuestras prioridades.

b. Formación básica y Educación Secundaria

Parece que hay una cierta tendencia a establecer una división en los currículums entre formación básica (más o menos el antiguo certificado, por decirlo así...) y el graduado de Educación secundaria. Nuestra idea de formación sería un conjunto único, al que todas las personas tienen derecho. El problema no es una cuestión de competencias, de quién o de dónde se hacen unas u otras clases sino del sentido de esta división, en el caso de establecerse.

En cuanto al Diseño Curricular de Base, hay que insistir en que se trata de un currículum específico, no de una adaptación. El currículum ha de ser también, abierto, participativo, vertebrado, dialogado, consensuado y, desde luego, creativo.

Por otro lado, todos los requerimientos a la imaginación que hacen las administraciones en los textos deberían convertirse en la eliminación de los impedimentos reales y concretos a la hora de evaluar las actividades de los centros y de las asociaciones populares, puesto que son una contradicción con el espíritu de la LOGSE y de la educación de personas adultas.

Deberíamos ser capaces de hacer propuestas concretas para aplicar la ley con, por ejemplo, acreditaciones de los conocimientos y las

habilidades adquiridos en la vida cotidiana, eliminación de los contenidos que creamos prescindibles, inclusión de nuevas propuestas, etc. sin ceñirnos necesariamente a las indicaciones oficiales. En este sentido, las escuelas dependientes de las administraciones tienen un papel importante para lanzarse a renovar materiales, contenidos, metodología, etc. dada su capacidad legal.

Por otro lado, cada vez es mayor la presencia de jóvenes, normalmente provenientes del fracaso escolar, en la Educación de Personas Adultas. En muchos casos nuestra manera de actuar, inconscientemente, se convierte en un impedimento real para su participación. Sería interesante debatir, intercambiar experiencias sobre este tema y, sobre todo, eliminar de nuestra práctica un cierto desprecio por los jóvenes -tan diferentes ellos de las Marías que tanto nos quieren- que a veces se respira en los centros.

Otro aspecto sobre el que intercambiar es el de los crecientes cursos de preparación para exámenes de FP II (antigua). Ver cómo se inserta este tipo de cursos (preparación para un examen...) en centros con otra orientación, qué aspectos de formación para lo laboral enriquecen la dinámica del conjunto del centro, etc.

2. Participación Social y cultural

Toda educación es una educación política, sin duda. No hay neutralidad que valga en la práctica, ni siquiera aquella que se afirma como tal. Como FAEA apostamos por una educación que transforme la realidad y la oriente hacia una mayor libertad, igualdad y autonomía personales y colectivas.

Hay centros cuya actividad fundamental es la animación sociocultural. Hay también muchos otros agentes sociales con actividades de animación sociocultural que no siempre consideran formativas sus actividades aunque ciertamente lo sean (las asociaciones de vecinos, por ejemplo). En la mayoría de los centros de Educación de

Personas Adultas, sin embargo, el núcleo explícito de las actividades y de la oferta es lo escolar (desde alfabetización a Graduado, idiomas, etc.) o lo considerado normalmente formativo (corte y confección o informática, por ejemplo). Las actividades de participación sociocultural parece que sean un añadido inevitable y, a veces, hecho para acallar la mala conciencia.

Pensamos que uno de los errores que más frecuentemente cometemos es precisamente esta distinción entre lo participativo y lo formativo. El proceso conjunto y consensuado de elaboración del currículum, por ejemplo, sería una ocasión de aunar los dos aspectos.

La centralidad de lo sociocultural en las prácticas educativas, permite además insertar con lógica la educación para la paz, para la solidaridad etc. y no, como nos pasa con frecuencia, como un hecho aislado que tiene sus días prefijados en el santoral de lo social (8 de marzo, por ejemplo). Permite además enlazar con el proyecto de base territorial puesto que lo social inmediato es uno de los factores primordiales para la actividad educativa y, por qué no decirlo, para la concienciación.

Dos últimas cuestiones sobre los objetivos sociales: ¿seríamos capaces de objetivar alguna manera de valorar nuestras prácticas de participación y de acción social?, ¿seríamos capaces de proponernos objetivos sociales para los años del futuro, que no sean simplemente remedos de objetivos no conseguidos en el pasado, frutos de la nostalgia de los infiernos perdidos?

3. Formación para el trabajo

La educación relacionada con el trabajo es, sin ninguna duda, aquella a la que los poderes públicos dan mayor importancia tanto a través de los medios económicos -enormemente superiores a los destinados a la formación básica- como por medio de la difusión social a

través del INEM, los diversos cursos de reciclaje, los acuerdos entre gobierno, sindicatos y patronal, etc.

En estos tiempos de precarización y escasez de trabajo, de endurecimiento de las condiciones laborales y de revisión de su sentido último desde consideraciones ecológicas, es difícil establecer líneas formativas basadas en la dignidad del trabajo y de la persona trabajadora, en la solidaridad y en la consideración del mismo como un aspecto fundamental de la realización de la persona. En la Educación de Personas Adultas -en cualquier actividad en que se incluya la educación para el trabajo- confluyen todas estas situaciones globales y las personas que las sufren.

Existe, asimismo, una relación directa clara entre formación y empleo. Los niveles formativos y la estabilidad y valoración de los puestos de trabajo están clarísimamente relacionados. Es por ello que, en cierto sentido, la misma formación básica ya es una posible formación para el empleo.

Se da también un doble problema práctico puesto que las ofertas formativas están descoordinadas entre sí, no sólo la básica y la laboral sino cada una por su cuenta. Por un lado, hemos de ver cómo insertar de manera efectiva la formación relacionada con el trabajo y la formación básica. Por otro, cómo hacer de la formación técnica y profesional una formación integral.

Desde una perspectiva formativa hay algunos objetivos generales que creemos básicos en cualquier actividad educativa relacionada con el trabajo.

- Entender, analizar y ser capaz de actuar coherentemente en relación con las informaciones económicas y laborales generales, el mercado laboral y la propia situación laboral (convenio, contrato...) dentro de la estructura socioeconómica general.

- Posibilitar la incidencia de manera creativa y solidaria ante situaciones laborales que discriminen, nieguen o lesionen derechos personales o colectivos y la participación en organizaciones que promueven los derechos laborales de personas y grupos.
- Conocer y usar los recursos formativos a nivel laboral.

Esto se traduce en el conocimiento de toda una serie de conceptos históricos, relacionados con el trabajo concreto (nómina, tecnología...) y en la asimilación y debate de una serie de valores.

4. Modalidades

En principio, cualquier modalidad -presencial, institutos nocturnos, semipresencial, a distancia...- que sirva para conseguir los objetivos de la Educación de Personas Adultas ha de ser valorado positivamente. Ahora bien, la FAEA se ha manifestado más de una vez en contra de la educación básica de personas adultas a distancia. Nos parece que los aspectos sociales, grupales, de diálogo, de participación e incluso de relevancia social son difíciles si no imposibles de conseguir en general si no es a través de la educación presencial.

Evidentemente, esta es una posición ideológica. Quienes menosprecian estos aspectos sociales y participativos encontrarán ciertamente razones económicas y más de un caso de éxito personal en sistemas a distancia. Pero nos parece que estos no pueden ser la regla general, sino más bien la excepción extraordinaria.

6. CRITERIOS SOCIOPEDAGÓGICOS GENERALES

1. Aprendizaje significativo y funcional

La **concepción constructivista del aprendizaje** explica de qué manera la persona construye sus propios significados a través de una reconstrucción activa y progresiva de interacción con su medio

sociocultural y con las personas que lo integran. El "alumno" no es un mero receptor pasivo ni la escuela una institución exclusivamente reproductora, ajena a los diferentes contextos socioculturales.

El **aprendizaje significativo** vincula y organiza los aprendizajes nuevos en función de los conocimientos previos que ya posee la persona. Aprender alguna cosa -un concepto, una estrategia, un valor- requiere dotar de significado el contenido en cuestión. La persona construye sus propios significados de manera significativa a partir de algo que ya existe en el mundo objetivamente.

Por esta razón, hay que conocer el bagaje cultural, los conocimientos previos y cómo los ha adquirido (educación formal, no formal, informal, etc.) para que la persona construya nuevos significados. Hay que establecer vínculos substantivos entre los nuevos significados, los contenidos a aprender y lo que ya se sabe.

El centro ha de ser capaz de implicar al adulto en la comunicación y la solución de sus propios planteamientos educativos, tanto los inmediatos como los que se proyectan a medio y largo plazo. No se puede primar ni lo inmediato ni lo global básico. El equilibrio es lo que ha de dar sentido a una verdadera educación. La estructura formativa del centro habrá de facilitar esta implicación en/con los objetivos, la evaluación, la metodología.

Con la voz de los participantes, el conocimiento y la interacción con el medio serán más fáciles y dinámicos. Pero la microdinámica del centro y de la población que atendemos no puede hacer olvidar las realidades globales (educativas, sociales, culturales, ...) en que nos movemos. Es decir, habría que evitar que en la selección de objetivos, de contenidos, de conocimientos, etc. nos centremos excesivamente en las problemáticas inmediatas.

La **funcionalidad** de los aprendizajes significativos facilita su aplicación en la resolución de problemas en contextos diferentes a los de

su realización y asegura la motivación y la implicación de los participantes en el proceso formativo, evitando de esta manera el aprendizaje mecánico y repetitivo y en muchos casos que la persona adulta abandone el proceso de formación.

El currículum ha de contemplar las **necesidades** y los **intereses** de los participantes para desarrollar prácticas educativas basadas en la significatividad de los aprendizajes. Por este motivo ha de ser lo bastante abierto y flexible como para satisfacer sus demandas y adaptarse a las realidades que se van incorporando.

El desarrollo del nuevo conocimiento ha de estar vinculado a **aprendizajes significativos y a practicas sociales cotidianas para que la persona** pueda dotar de sentido aquello que aprende.

La experiencia de los participantes ha de considerarse como un elemento más en la elaboración del currículum, que ha de estar sometido a una continua revisión y reelaboración. Esta experiencia ha de facilitarse que se exprese en el desarrollo de **la acción educativa; no sólo** ha de ser tenida más o menos en cuenta al principio.

El aprendizaje funcional se basa en la **memoria comprensiva y semántica** y no en la memoria mecánica. Los nuevos significados aprendidos se integran en el conocimiento que ya posee la persona y no simplemente acumulados.

Ruptura y equilibrio de los esquemas de conocimientos. Las rupturas de los esquemas producen aprendizajes si van acompañados de esquemas alternativos.

Los **itinerarios formativos individualizados** permiten que la persona pueda optar por aquellos aprendizajes que le son funcionales en relación a su experiencia y a sus conocimientos previos. En este sentido, es importante desarrollar espacios y procesos de orientación personal.

2. Aprendizaje comunicativo

El **aprendizaje comunicativo** permite desarrollar el proceso de aprendizaje basado en la interacción entre iguales. Hace más énfasis en el proceso de adquisición del conocimiento que en los resultados del aprendizaje. Establece la necesidad de llegar a consensos para progresar en el conocimiento. El disenso, lejos de convertirse en una resistencia que bloquea el aprendizaje, provoca un conflicto, la resolución del cual supone una importante fuente de motivación.

Entender la educación, no como un proceso sino como un camino preestablecido y en cierto sentido externo a la persona, para llegar a una meta determinada (un título, unos conocimientos concretos) implica la negación de la creación y, en el sentido más profundo, implica una educación centrada más en los aprendizajes individuales de conocimientos y habilidades que en los procesos y los cambios vitales y personales.

Con frecuencia "lo que se enseña con más éxito a los alumnos es a estar escolarizados", es decir a ser alumnos o, generalizando más a sentirse y reconocerse miembros de la institución educativa. Profundizando en el aprendizaje comunicativo se podrá evitar que la inserción en un ámbito educativo (con frecuencia pseudoinfantil) provoque sumisión frente al saber, la persona que sabe, y también una presencia sempiterna en el centro...

El aprendizaje comunicativo rompe la estructura clásica de las relaciones propia de las concepciones educativas tradicionales. No se da una relación vertical y entre un sujeto poseedor del conocimiento (profesor) y el objeto receptor (alumno) sino un **diálogo intersubjetivo**. Por esto hay que insistir en la **ayuda mutua**: todos aprendemos y enseñamos a partir de lo que cada uno aporta como bagaje cultural... La ciencia se hace a través de la comunicación multidireccional entre personas.

3. Aprender a aprender

El **aprendizaje instrumental** o procedimental refuerza uno de los objetivos fundamentales de la Educación de Personas Adultas: aprender a aprender. Enseñar lo que pueda servir para seguir aprendiendo fuera de los marcos o de los programas formativos. Dada la imposibilidad de aprender todos los conocimientos, hay que priorizar el desarrollo de las capacidades y habilidades que permitan un aprendizaje continuo a partir de unos determinados conocimientos. Por ejemplo: aprender a seleccionar y utilizar críticamente la información es un factor fundamental. No podemos olvidar que los conocimientos son un instrumento de trabajo imprescindible para el desarrollo en la actual sociedad de la información.

El punto de partida del aprendizaje ha de estar en las habilidades de las personas adultas. No presuponer que no saben por el hecho de que no lo saben de una determinada manera (la nuestra).

La educación ha de partir de una concepción **globalizadora y interdisciplinar** del conocimiento. La interdisciplinariedad supone una relación estrecha entre las diversas áreas del conocimiento facilitando así la comprensión de la realidad, a través de las aportaciones de los participantes.

4. Evaluación

La valoración del procesos de enseñanza-aprendizaje no puede basarse en el esquema tradicional de evaluación a través de exámenes. **La evaluación se ha de extender a todos los participantes** (educadoras/es y educandas/os), y a todos los ámbitos organizativos y estructurales del centro.

Aprender a evaluar y a modificar los esquemas subjetivos de conocimiento es uno de los componentes fundamentales de aprender a aprender y aprender a valorarse. La **autoevaluación** como procedimiento y objetivo de la Educación de Personas Adultas favorecer la crítica, la reflexión y la autonomía de la persona adulta.

El aprendizaje no se basa únicamente en los aspectos intelectuales. Los **aspectos emotivos, empáticos y de comunicación** son básicos en el proceso de formación y en el desarrollo personal. Los aprendizajes significativos se establecerán cuando además de elementos de comunicación de conocimientos haya también aspectos de elementos vividos, vivos.

La **autoestima** es uno de los factores personales que más condiciona el éxito o el fracaso del aprendizaje. Un autoconcepto negativo puede generar resistencias, posturas defensivas y bloqueos en el aprendizaje. Por tanto uno de los objetivos de la educación de las personas adultas es, como se ha dicho tantas veces, es reforzar la autovaloración y descargar del sentimiento de culpa.

7.LA INICIATIVA SOCIAL Y EL VOLUNTARIADO EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

1. Planteamiento general

Se han dado numerosas definiciones sobre voluntariado, que si bien difieren en aspectos, plantean varios cuestionamientos y confluyen en algunos elementos comunes tales como:

- la **voluntariedad**, que es la base y el sentido y que excluye como trabajo voluntario, aquel realizado de modo forzoso o coactivo (por ejemplo, la prestación social sustitutoria del servicio militar).
- el **carácter desinteresado**.
- es un trabajo **organizado**
- se desarrolla en el marco general de toda acción social.

Entre los conflictos que subyacen en el debate teórico se encuentran:

a) **voluntario/profesional**. En esta confrontación surgen preguntas tales como: ¿Podrían los profesionales del trabajo social llegar a todos los puntos de necesidad sin la existencia de los voluntarios? ¿Podrían los voluntarios desarrollar su labor sin los profesionales? ¿debe ejercer el voluntario su actividad con carácter temporal, tendiendo a que sea la Administración la que cubre esa necesidad?

Parece que la situación actual ha superado antiguas terminologías como la "supletoriedad" de la iniciativa social frente a la de las Administraciones o la subordinación. Hay que sustituir el discurso de "el voluntariado hace lo que la administración no quiere hacer" por el de la **complementariedad** de sus aportaciones.

- b) promoción o protección en lo que se refiere a la **financiación**.
- c) derechos y deberes del voluntario.

2. Regulación jurídica del voluntariado.

Sobre la situación jurídica del voluntariado, al margen de otros debates, habría que comenzar afirmando que su regulación no es una mera hipótesis sino un compromiso legal para las Comunidades Autónomas, que ya se está empezando a cumplir.

Como normas generales es necesario citar el art. 9.2. de la Constitución, en el que se establece que

"corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social"

El artículo 14 de la Carta Social Europea, tratado firmado en el marco del Consejo de Europa, ratificado por España el 29 de abril de

1980, contiene el compromiso de los Estados a estimular la participación de los individuos y de las organizaciones benéficas o de otra clase en la creación o mantenimiento de los servicios sociales, entendiéndose por tales, de modo muy amplio, todos aquellos que contribuyen al bienestar y al desarrollo de los individuos y los grupos en la comunidad, así como a su adaptación al medio o entorno social.

Las normas específicas estatales no contienen una regulación material del voluntariado. Se limitan a definirlo o a establecer causas o compromisos de futura regulación o protección.

a) la ley 13/1982, de 7 de abril, sobre integración social de los minusválidos, establece que

"El Estado fomentará la colaboración del voluntariado en la atención de los minusválidos, promoviendo la constitución y el funcionamiento de las instituciones sin fines de lucro que agrupen a personas interesadas en esta actividad"

b) los reales decretos 1033/1986, de 25 de abril, y el 666/1987, de 24 de abril, que regulan el registro de entidades de acción social, mencionando entre ellas a las de voluntariado social.

A nivel autonómico, los Estatutos de Autonomía atribuyeron a las Comunidades Autónomas competencias exclusivas e materia de asistencia, bienestar social y servicios sociales. En este marco competencial se han aprobado leyes de "servicios sociales" o de "acción social", en las que existen preceptos aplicables al voluntariado.

Las organizaciones de voluntarios pueden acogerse al apoyo público cuando cumplan los requisitos establecidos para la colaboración de la iniciativa social sin ánimo de lucro con el sistema público de servicios sociales.

Algunas CCAA han desarrollado ya una normativa propia. Citaremos, como ejemplos, la ley 25/1991, de 13 de diciembre, por la cual se crea el Instituto Catalán del voluntariado; la ley 9/1992, de 7 de octubre, del Voluntariado Social en la Comunidad Autónoma de Aragón y la ley 3/1994, de 19 de mayo, del Voluntariado Social en la Comunidad de Madrid. Estas dos últimas tienen una estructura parecida. Definen los principios básicos y objetivos del voluntariado; derechos y deberes del voluntario y de las asociaciones sin ánimo de lucro; competencias de las administraciones para el fomento del voluntariado así como la colaboración, a través de subvenciones y convenios, con las entidades.

En la normativa especial, si concebimos la relación laboral como el modelo de prestación de servicios en un determinado régimen de organización de trabajo con la correspondiente contraprestación económica (salario) la consecuencia más importante de los anterior es el sometimiento de la relación de servicios a la legislación laboral y la obligatoriedad de la afiliación del trabajador a la Seguridad Social.

La ausencia del requisito de "laboralidad" en el voluntario lleva a su exclusión de los dos ámbitos reseñados. Así, el Estatuto de los Trabajadores excluye de su regulación a los "trabajos realizados a título de amistad, benevolencia o buena vecindad" (art. 1º, 2d). Por su parte, la El Real Decreto Legislativo 171994, de 20 de junio, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley General de la Seguridad Social, incluye en su régimen general expresamente a quienes presten servicios retribuidos en entidades o instituciones de carácter benéfico-social (art. 97.1.f).

El art. 98 de la citada ley excluye del régimen general a las personas que realicen trabajos "que se ejecuten ocasionalmente mediante los llamados servicios amistosos, benévolos o de buena vecindad".

3. El voluntariado en educación de personas adultas para los Organismos Internacionales

Existe un amplio abanico de documentos procedentes de Organismos Internacionales que reconocen el papel del voluntariado en la Educación de Personas Adultas.

a. El 6 de noviembre de 1981, el comité de Ministros del consejo de Europa adoptó su Recomendación R (81) 17 sobre las políticas de educación de adultos en la que se recoge que:

Es importante, en lo que concierne a los objetivos de la política de educación de adultos:

7. Alentar, en los dominios de la Sanidad, la calidad de vida y del medio ambiente, la vivienda, el trabajo, el empleo, la familia, la cultura y el tiempo libre, la cooperación entre las organizaciones públicas, voluntarias y privadas de educación de adultos (incluyendo las universidades) y las otras instituciones educativas y de servicios sociales"

En la Recomendación nº R (85) del Comité de Ministros Europeos a los Estados Miembros sobre el trabajo voluntario en actividades de bienestar social, entre las medidas de carácter general, se propone:

"Asegurar que en la educación cívica se haga referencia al valor del trabajo voluntario y que, en el marco de la preparación para la utilización constructiva del ocio y el tiempo libre, todos los grupos, sin distinción de edad, se vean incitados a participar en el bienestar social como voluntarios. [...]. Buscar la utilización más amplia posible de las infraestructuras públicas, facilitándolas cuando sea posible, si son necesarias para apoyar el trabajo voluntario en beneficio de la comunidad."

- b. El Parlamento Europeo en su Resolución de 17 de marzo de 1989 sobre el analfabetismo y la enseñanza a los niños cuyos padres no tienen domicilio fijo, subrayaba el "papel esencial e insustituible del trabajo voluntario y de las ONG".
- c. La 84 Conferencia Interparlamentaria organizada por la Unión Interparlamentaria (UIP), reunida en Punta del Este, Uruguay, del 15 al 20 de octubre de 1990 adoptó una Resolución sobre la alfabetización y la educación como factores esenciales en la liberación de las mujeres y los hombres para promover su participación en la vida democrática y como instrumentos necesarios para el desarrollo en la que:
- 14. Pide el fortalecimiento de todas las asociaciones en la provisión de servicios educativos, particularmente entre organizaciones gubernamentales y no-gubernamentales, el sector privado, comunidades locales, personal educativo, grupos religiosos, familias, y considera que la prioridad debería ser puesta en la formación de educadores y en la reafirmación de su valor".*
- d. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se ha ocupado en numerosas ocasiones de la educación de personas adultas y la alfabetización. El 26 de noviembre de 1976 adoptaba su Recomendación relativa al desarrollo de la Educación de Adultos en la que se contienen importantes principios relativos al papel de los voluntario en la educación de personas adultas:

"Los Estados miembros deberían procurar que las autoridades públicas, sin dejar de asumir sus propias responsabilidades en el desarrollo de la educación de adultos:

a) favorezcan mediante la definición de un marco jurídico y financiero adecuado, la creación y el desarrollo de asociaciones y agrupaciones de educación de adultos de carácter voluntario y que se administren libremente.

b) garanticen a los organismos no gubernamentales competentes que cooperen en programas de educación de adultos, o en actividades encaminadas a desarrollar tales programas, los medios técnicos o financieros que les permitan llevar a cabo su tarea...

...43. El empleo a jornada completa de personal especializado debería completarse con medidas tendentes a obtener apoyo de todos los que sean capaces de participar, de una manera regular u ocasiones, retribuida o voluntaria, en toda clase de actividades de educación de adultos. La participación voluntaria en todas las actividades de organización y enseñanza tiene una importancia decisiva (..)

Deberían tomarse medidas para estimular la colaboración de las autoridades públicas, de las instituciones u organismo que contribuyan a la labor de educación, las asociaciones de carácter voluntario, de las organizaciones de trabajadores y empleadores, así como de los que participen directamente en la educación de adultos, para que puedan colaborar juntos en la definición y el logro de estos objetivos".

e. Singular importancia dentro de la documentación de los Organismos Internacionales tiene la Declaración Mundial sobre Educación para Todos aprobada por la conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Jomtien, Tailandia, de 5 al 9 de marzo de

1990, convocada conjuntamente por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la UNESCO y el Banco Mundial. En su artículo 9 "Movilizar los recursos" se afirmaba que:

"Si las necesidades básicas de aprendizaje para todos se han de satisfacer a través de acciones de alcance mucho más amplio que el pasado, será esencial movilizar todos los recursos financieros y humanos existentes como los nuevos recursos públicos, privados o voluntarios"

En la citada Conferencia se aprobó también un "Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje", y que debe entenderse como una referencia y guía para la elaboración de los planes de ejecución de la Declaración Mundial.

En lo que se refiere a la concertación de acciones y movilización de recursos se declaraba que "en la concepción del plan de acción y en la creación de un contexto de políticas de apoyo para la promoción de la educación básica, habría que pensar en aprovechar al máximo las oportunidades de ampliar la colaboración existente y establecer una concertación entre los nuevos participantes, la familia y las organizaciones comunitarias, las ONG'S y otras asociaciones voluntarias, etc.

Se realizaba un apoyo explícito a las ONG:

"Las asociaciones de comunidades, las cooperativas, las instituciones religiosas desempeñan también un papel importante, apoyando y dispensando la educación básica. Su experiencia, competencia, energía y relaciones directas con los distintos sectores que representan, son posibilidades valiosas para determinar y satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Su activa participación en la

concertación de acciones para la educación básica debe fomentarse mediante políticas que fortalezcan sus capacidades y reconozcan su autonomía".

También se reconoce la función que desempeñan dichas ONG:

"La realización de acciones conjuntas con las ONG'S a todos los niveles puede ofrecer grandes posibilidades. Estas entidades autónomas, al tiempo que defienden públicamente puntos de vista independientes y críticos, pueden desempeñar funciones de vigilancia, investigación, formación y producción de material en provecho de los procesos de la educación no formal y permanente".

Lo importante es que estas declaraciones de principios se incorporen al discurso nacional de los estados.

4. El reconocimiento por parte del Estado Español del voluntariado en la educación de las personas adultas.

El voluntariado en este sector educativo es una realidad que no se puede ignorar. Así, el Excmo. Sr. Ministro de Educación y Ciencia, don Javier Solana, en una contestación a una pregunta oral formulada en la Comisión de Educación y Cultura del Congreso de los Diputados, el 14 de febrero de 1990 por el diputado Garzón Garzón, señalaba que:

"la estructura de la educación de adultos tiene fundamentalmente tres bloques. Primero, acciones de la red de centros públicos de educación de adultos; segundo, los convenios con entidades públicas y privadas sin fines de lucro que se realizan y, tercero, las subvenciones a entidades privadas sin fin de lucro"

(Diario de Sesiones, Comisiones, núm. 33, de 14 de febrero de 1990).

Además de la constatación de la realidad, es necesario destacar la necesidad de una nueva regulación de la iniciativa social que reconozca sus peculiaridades. Mencionemos la necesidad de una nueva regulación de las actuaciones, por ejemplo, que supere el concepto de "centro" como espacio físico en la perspectiva de los proyectos de base territorial.

5.La aportación de la iniciativa social a la educación de las personas adultas.

Como señala Ramón flecha: "Una de las cuestiones cruciales es la relativa al papel del voluntariado. Su valiosísima aportación a nuestra educación de las personas adultas en las dos últimas décadas se verá cuantitativamente muy incrementada en el futuro. Su número está creciendo con mucha rapidez en los países occidentales."

Podemos sintetizar la aportación de la iniciativa social en los siguientes elementos:

- Experiencia práctica asentada en una teorización de campo.
- Ilusión, imprescindible en el trabajo sociocultural y no siempre presente en los colectivos profesionalizados y/o funcionarizados.
- voluntad de transformación sociocultural
- Iniciativa consolidada, alimentada por la iniciativa social que no asfixia la potencialidad creativa.

Añadiremos que los fenómenos de **exclusión social** plantean como cuestión central la defensa de los derechos sociales, la

prioridad de la prevención y la necesidad de una política de desarrollo social.

El voluntariado, como se ha señalado, a través de la solidaridad social, que se expresa en el "acompañamiento social" en el proceso de "autonomía y participación" de las personas contribuye a romper el enquistamiento de la sociedad dual.

El trabajo por la inserción se convierte en este fin de siglo en la seña de identidad de la iniciativa social en la educación de personas adultas. La problemática no se sitúa tanto entre el up/down de hace unos años sino en el in/out de la actualidad.

La aportación fundamental ante los actuales procesos de empobrecimiento y exclusión social (como señala Víctor Renes) se nuclea en la dialéctica exclusión/integración como la dialéctica fundamental de tensión entre autonomía-participación, y por otra, la sociedad dual y las estrategias de acceso o de integración social.

La acción para la garantía de derechos es una acción insustituible del Estado. Pero, ante la crisis del Estado del bienestar, se están dejando desprotegidas las situaciones sociales más débiles, reenviando luego su cobertura a la solidaridad social. Esto plantea un interesante debate entre protección e integración.

Será la práctica de acción de cada situación social, la que deberá resolver la tensión entre protección/inserción, de modo que la prestación de protección a la que el voluntariado deba contribuir, no contribuya a consolidar el desfase existente. Entre una protección que no va inserta en estrategias de integración, y los procesos de participación que no se entroncan en las condiciones sociales de los grupos y sectores excluidos.

La iniciativa social es esencial para la construcción de una cultura alternativa que entendemos como otra forma de valorar la

vida personal y la vida social; la justicia, la solidaridad, la gratuidad, la atención a los menos favorecidos, se convierten en principios activos de relación, organización y convivencia humana.

La iniciativa social así entendida es fruto de la inquietud social. La acción voluntaria debe ser un servicio que se oferta como una actividad organizada y programada y con medios humanos, materiales y técnicos para responder eficazmente a la demanda de una sociedad con necesidades.

6. Tres tentaciones de la iniciativa social

a. La tentación de la gestión.

No resolver los elementos necesarios de la gestión producirá una pérdida del sentido crítico. Nunca la gestión puede pasar de ser un instrumento para pasar a ser un fin en sí mismo. De igual forma que la falta de gestión (o la absoluta desorganización) dificulta e imposibilita la participación social.

b. La tentación de la corporación

Debemos resolver la tentación de ser una organización social "conseguidora" de éxitos y resultados para un grupo, para sus asociados, para su localidad y pasar a estructurar nuestras acciones desde la participación social.

La consecución de resultados no se convierte por sí misma en acción "significativa" si no está realizada desde la participación social.

Igualmente debemos resolver la tentación de mantener el prestigio y el poder de una organización alejándose de aquellos ante los que tenemos una respuesta fácil, cuando son grupos débiles con poca capacidad de presentación y de organización.

c. La tentación del poder

La iniciativa social no se puede entender al margen del poder, y eso no sólo porque gran parte de su acción se estructura en torno a las relaciones con los poderes, tanto políticos, como económicos y sociales; sino también porque son expresión del poder social de los propios ciudadanos.

La acción de la iniciativa social es significativa cuando toca los ámbitos de poder político, pero también cuando los cambios se concretan en la base.

8. FAEA Y SU PROYECCIÓN EUROPEA E INTERNACIONAL

1. Historia

La FAEA ha tenido siempre la voluntad de relacionarse con su entorno, y con otras estructuras de ámbito más amplio para intercambiar ideas y experiencias.

Esta necesidad llevó a la Federación a buscar organizaciones semejantes dentro del ámbito europeo, si bien tradicionalmente la relación pedagógica se había mantenido con América Latina a través de la participación en proyectos de cooperación y desarrollo.

El ámbito europeo nos motivaba a una relación de intercambio de prácticas pedagógicas y orientaciones políticas. Se iniciaron contactos con organizaciones de educación de personas adultas de otros países europeos y ello llevó a conocer la Oficina Europea de Educación de Adultos (O.E.E.A) y el Consejo Internacional de Educación de Adultos (I.C.A.E.).

Al constituirse FAEA en el año 1987, todas las organizaciones miembros, a través de la Asamblea, coincidieron en que FAEA como estructura paraguas de todas las ONG'S de Educación de Personas

Adultas del Estado español debía ser la representante adecuada de sus entidades a nivel europeo y mundial.

Así, el 11 de septiembre de 1988, en el marco de la asamblea general de la OEEA, que se celebró en Madrid, FAEA como representante de la pluralidad de asociaciones de educación de personas adultas fue elegida miembro nato de pleno derecho en el Comité Directivo de la OEEA, ocupando una de las cinco vicepresidencias.

2. Estructura y funcionamiento de la AEEA

La Oficina Europea de Educación de Adultos fue fundada en 1953 por representantes de varios países europeos.

La OEEA es un organismo creado con el objetivo de favorecer la cooperación a nivel europeo en el campo de la Educación de Personas adultas y de facilitar que las organizaciones no gubernamentales puedan asumir un papel activo en el nuevo escenario internacional.

La OEEA basa su actividad, por una parte, en las propuestas de trabajo y en el apoyo de sus socios y, por otra, en la colaboración con los gobiernos nacionales y regionales, así como con organismos internacionales como UNESCO, la Unión europea, el Consejo de Europa, la Fundación Europea de la Cultura, el Consejo Internacional de Educación de Adultos, etc.

Los cambios económicos y sociales de Europa, junto con el aumento considerable de socios y la finalización de la línea presupuestaria 634 de la Unión Europea, han obligado a la OEEA a realizar una reestructuración profunda tanto en su estructura interna

3. Objetivos

El objetivo general de la FAEA en la OEEA fue ser el nexo de comunicación entre las asociaciones con las demás organizaciones

europas a través de cuatro objetivos específicos: desarrollo de actividades de investigación, información, intercambio y sensibilización.

Para ello, nos marcamos unas metas que progresivamente nos permitieran avanzar en la consecución de los objetivos: conocer la OEEA; dar a conocer la FAEA; participar el proceso de transición, reestructuración y consolidación de la OEEA, para convertirse, recientemente, en una organización clave e imprescindible en el campo de la educación de personas adultas a nivel europeo y mundial.

Desde que la participación de la FAEA se ha consolidado se han producido diversas transformaciones en la OEEA.

En primer lugar, el cambio de nombre, que actualmente es Asociación Europea para la Educación de Adultos (A.E.E.A.).

Una esfuerzo descentralizador con la apertura de varias delegaciones (Holanda, Barcelona, Bruselas y Helsinki) con distintas funciones, asesoramiento, organización y desarrollo, relaciones internacionales e Información y Documentación, respectivamente.

En cuanto al funcionamiento, se cuenta con un Consejo Ejecutivo, Comité Directivo y Asamblea General.

El plan de trabajo tiene dos ejes: el apoyo y desarrollo de proyectos y la promoción de acciones encaminadas a favorecer que los organismos internacionales adopten orientaciones políticas y programaciones adecuadas.

La FAEA ha participado a lo largo de los años en diversas actividades de carácter transnacional de formación de formadores en diversos países.

La FAEA en el marco de la AEEA coordina proyectos tales como: diccionario conceptual de educación de personas adultas, red de planes locales, políticas educativas y legislación en educación de personas adultas, y la educación de personas adultas en una Europa multicultural.

Se ha intervenido en otras actividades como la investigación sobre funciones de la educación de personas adultas. A través de la AEEA se ha colaborado con acciones de otros organismos como el ICAE o el Instituto de Pedagogía de la UNESCO.

Por último, cabe resaltar por su importancia, la participación en la Primera Conferencia Europea sobre formación de adultos, celebrada en Atenas, que se espera que se consolide en los encuentros de Dresden y Florencia.

9. LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS: HERRAMIENTA DE FUTURO.

Es difícil empezar a hablar de un apartado con un título tan ambicioso, nada menos que el mismo de estas Jornadas Estatales. A diferencia de lo que los compañeros y compañeras han expuesto como líneas generales de filosofía y actuación de las asociaciones de FAEA, los nuevos contenidos, modos y maneras de la educación de personas adultas frente a los cambios sociales que ya están encima están en muchos casos por definir.

Teniendo en cuenta esta circunstancia vamos a intentar hacer una pequeña reflexión que sirva como preámbulo al trabajo de las Jornadas partiendo de una idea que es cada vez menos discutible la inviabilidad del actual modelo de desarrollo que parte a su vez de dos premisas: 1) No es posible seguir viviendo con un planteamiento de crecimiento ilimitado en un planeta que no lo es. 2) No es posible conseguir un reparto justo de recursos para todo el mundo al nivel de lo que el Primer Mundo considera como lo deseable.

Frente a esta constatación se plantean desde el poder diferentes salidas destinadas a mantener el mismo nivel de crecimiento a base de la pérdida de determinadas conquistas sociales, situaciones que vamos seguramente analizar en diversos momentos dentro de este tiempo de trabajo.

Las escuelas, los centros, los proyectos de educación o de actuación donde nos integramos los adultos y adultas de las clases populares de este país no podemos quedarnos contemplando este panorama como si no tuviera que ver con nosotros/as, salvo que queramos que "alguien" disponga de nuestro espacio, de nuestros derechos, de nuestro trabajo.

Siempre hemos hablado de que las escuelas de personas adultas eran espacios para la reflexión, la crítica y la transformación; pues éste es un momento idóneo para demostrarlo.

Proponemos utilizar un esquema de planteamiento, con tres ejes y un objetivo, de este estilo:

- 1.- Movilizar el pensamiento para lograr un pensamiento movilizador.
- 2.- Organización colectiva.
- 3.- Soluciones diferentes.

El objetivo: construir una sociedad alternativa los modelos que desde el poder político y económico se propugnan.

1. Movilizar el pensamiento:

Dentro de nuestra cabeza existen una serie de representaciones de la realidad que se configuran en forma de "Mapas", el mapa del conocimiento, del concepto geográfico del mundo, del contexto histórico, de los intereses, de las aspiraciones...

Pero estos "mapas" formados a partir de lo estudiado, lo observado, lo experimentado han distorsionado, han reducido, han simulado, muchas veces, la realidad. Por ejemplo: La ciudad, la vida urbana ocupa mucho sitio en nuestras cabezas, pero esa no es la realidad. Todavía la extensión del campo, de la naturaleza es mucho mayor. Hemos hecho una reducción geográfica tan importante que el hecho de acercarnos al campo se convierte en una anécdota para contar "Fíjate, ayer fui al campo".

Además no solo vivimos en esa reducción del espacio real, sino que hemos llegado a una situación de indefensión tal sobre nuestro espacio, que pronto aprendemos que nuestra actuación sobre el entorno es irrelevante, pudiéndose llegar a la no actuación. El modelo imperante nos proporciona para evitar nuestra frustración los simuladores de la realidad, el más básico la T.V., que nos da la posibilidad de experimentar cosas que no ocurren en casa, y de un modo más sofisticado la realidad virtual y los juegos informáticos. Hemos reducido el conocimiento histórico de la humanidad de diversas maneras. Lo hemos limitado a un sexo: el masculino, a una edad: la adulta y a una visión: la de los vencedores, la de la sociedad occidental.

Después está la reducción por la información. Pensamos que estamos en la época en la que más acceso tenemos a los temas y las realidades y sin embargo las noticias nos llegan filtradas a través de siete agencias de información, cinco norteamericanas y dos británicas que seguro se ponen de acuerdo para decidir que hay que decir.

La reducción económica es la más grave porque casi nadie la pone en discusión. Aunque se hable de que lo que se gestiona es la riqueza y los recursos, la realidad es que lo que funciona es el dinero: dándose casos tan terribles como el aumento del P.I.B. de un país en virtud de lo que se destruye.

Junto a ella, la reducción del mapa de los deseos, que tiene mucho que ver con la información, pues ya lo que se desea tiene mas que ver con lo que se publicita que con lo que nos hace felices; ésto, a su vez, revierte en la distorsión de la realidad económica pues casi todo lo que se desea está monetarizado.

Frente a las transformaciones sociales, la educación de personas adultas debe emplear un gran esfuerzo en el desarrollo de habilidades para el cambio, que nos hagan salir o eviten que caigamos en reducciones o simulaciones de la realidad de las que hablábamos.

Existen varios tipos de estrategias, que pueden ayudarnos a trabajar en esos cambios de pensamiento que nos van a hacer avanzar. Uno es ya clásico, el de "aprender a aprender" , al que aún le queda un amplio trabajo que realizar. Supone conocimiento y autorregulación de mecanismos de aprendizaje, tratamiento y búsqueda de información relevante, desarrollo de las habilidades de comprensión, uso de la memoria, del aprendizaje, a partir de los sucesos cotidianos.

Junto a ello, el "aprender a crear", ya que cada vez es más necesaria la producción de alternativas y respuestas nuevas y para ello necesitamos conocer los métodos cognitivos que los facilitan. Reformular problemas, combinar soluciones, cambiar los contextos de aplicación, plantearse preguntas, generar ideas, buscar recorridos alternativos.... Se puede aplicar en cualquier nivel educativo adaptándolo al colectivo del que se trate.

También se sugiere la aplicación en la educación de personas adultas de las formas de pensamiento que han ayudado a avanzar en el conocimiento: El pensamiento lógico , no solo reservado a las matemáticas, sino también aplicado a la vida, al análisis de lo que sucede. Insertándolo en las habilidades de conversaciones y

argumentación hace que las personas desarrollen más fuerza en su palabra, en su análisis y en sus propuestas.

El pensamiento empírico , aplicando las bases del método científico a los proyectos colectivos. Aprendamos a manejar el pensamiento hipotético, a operar con supuestos, a contrastar, verificar siempre con la adaptación que se requiera. El pensamiento de sistemas nos facilita el entender las relaciones de interdependencia, los comportamientos globales, las influencias de los sistemas en sus entornos.

El aprendizaje colectivo o sea la capacidad de aprender desde los iguales parecería un objetivo clásico de la educación popular de personas adultas pero se debe seguir trabajando en la línea de dotarse de los movimientos y comportamientos que lo hacen posible.

Como última idea movilizadora, nos queda resaltar la importancia del placer y la satisfacción que proporciona el sentir que trabajas con otros/as en una idea y una construcción que nos es propia, que nos hace protagonistas y en la que disfrutamos, aprendemos y vivimos.

2. La organización colectiva.

Las soluciones que el actual modelo de desarrollo propone ante los nuevos cambios sociales pasan por estos cuatro tipos de estructuras:

a. El individuo.

Fomentar las capacidades, la preparación, el poder adquisitivo, las relaciones convenientes para lograr pertenecer a la elite de los intelectuales, los preparados, los integrantes de las nuevas clase dominantes.

b. El individuo y su familia nuclear.

Centrada en la pareja y los hijos. Formada cada vez por menor número de miembros.

c. El capital.

La privatización como el remedio a los despilfarros, a la "mala gestión" de los servicios públicos, la rentabilidad, el crecimiento sostenible.

d. El estado y las instituciones públicas.

Desde el poder se generarán actuaciones que remedien la situación.

El modelo de desarrollo que tenemos ha terminado con las tradicionales formas de organización social en las que todas las personas del pueblo o del barrio conocían y cuidaban de todos los niños/as, la ancianidad eran atendida y respetada y la calle era un espacio de juego, de conocimiento y de relación.

Las Escuelas de Personas Adultas desde su esencia de ser espacios para el intercambio de experiencias, el análisis de las realidades y el aprendizaje de la gestión compartida son la base ideal para recuperar y diseñar desde ellas soluciones colectivas que den respuesta a las necesidades de la comunidad.

Contamos en nuestras escuelas con personas, que nos sorprenden, que llevan a cabo de un modo sencillo y natural iniciativas que desde nuestra esfera parecen absolutamente novedosas: mujeres, la mayoría de las veces, que continúan haciendo jabón a partir de las grasas de la cocina, que atienden a la vecina anciana, que se quedan con los niños de una pareja mientras

éstos trabajan o salen, que informan de posibles trabajos.... haciendo realidad valores de solidaridad y de intercambio de ayuda, lejanos a la política de monetarización de dichos servicios propiciada desde el estado.

Si contando con esta realidad de base aprendemos a hacer una lectura de la realidad diferente y nos organizamos, superando el plano de lo espontáneo, podremos formular propuestas para vivir mejor.

3. Soluciones Diferentes.

Puestos a pensar en los aspectos en los que se puede empezar aparecían, por ejemplo, estos campos de actuación (puede haber muchos más):

a. Las relaciones interpersonales (pareja, familia, vecindad, amistad....)

Contemplación de otras formas de relación, de una distribución del espacio que supere el tradicional concepto de hogar, intercambio de bienes y servicios, redes de autoayuda....

b. Recuperación del entorno real.

Ganar la calle. Conocer que hay a nuestro alrededor: tiendas, servicios de asistencia, espacios culturales o de esparcimiento. Reunirnos en la cafetería o en el parque, comprar en nuestro entorno, combatir la idea de que lo nocturno o lo callejero es delincencial, fomentarlo.

c. Uso y consumo racional de los recursos.

Analizar nuestro propio consumo, el de nuestro entorno cercano, conocer las repercusiones sobre el medio ambiente, propiciar el

cambio de hábitos, organización y participación en campañas, lograr una vida más sana y mas sencilla, poner en marcha formas de compartir bienes como el intercambio, el préstamo, el regalo.

d. El empleo, el sistema de mercado y las formas de producción.

Analizar, denunciar y combatir la política económica propiciada desde el estado. Diseñar formas alternativas de trabajo: bolsas de empleo, intercambio de servicios, otros sistemas de contraprestación, cooperativas, impulso de actividades de utilidad social o ambiental. Creación de redes alternativas de abastecimiento y de producción...

e. La solidaridad y la diversidad.

Acercar la actividad de las escuelas a aquellas situaciones de marginalidad que existen en el entorno, fomentar el conocimiento entre las personas y la creación/participación en campañas de solidaridad local e internacional y redes de autoayuda. Tener conocimiento y conciencia de nuestra condición multicultural, "periférica" y emigrante.

f. La TV. y la información.

Desenchufarla para conectarse. Fomento del ocio creativo. Volver a ganar la calle. Conocer el mecanismo de la información, buscar fuentes alternativas.

g. La atención a sectores específicos.

(La mujer, los parados/as de larga duración, los ancianos/as...). Creación/información de asesorías de servicios. Actividades que fomenten la igualdad, la participación y la autoestima.

h. Las Redes Sociales.

El placer y la satisfacción de lo realizado por nosotros/as mismos/as compartido con personas u organizaciones en un proyecto globalizador.

Las personas que formamos parte de las Escuelas somos absolutamente expertas en la pedagogía del proyecto, por lo tanto esa es la estrategia propuesta a seguir. Así que:

- i. Tratamiento del tema.
- ii. Formación de un grupo o un entorno para el debate.
- iii. Comisión de organización o trabajo.
- iv. Diseño del proyecto.
- v. Difusión y puesta en marcha.

"Para que la utopía sea algo más que una negación de la realidad presente es necesario acercarla con proyectos concretos."

Estas III Jornadas Estatales son uno de ellos.

1996