

Educació i Cultura
(UIB) núm. 7 1989

**L'EDUCADOR D'ADULTS.
APROXIMACIÓ A LA SEVA DINÀMICA
I FUNCIONALITAT**

**Elies Al.lès Pons
Carme Dopico Tarrafeta
M. Jesús Mairata Creus**

Contemplam el disseny d'un nou educador d'adults des de la relació educació-societat i des de la incidència que l'evolució d'aquesta darrera ha tingut sobre les noves tendències que es marquen per a l'educació d'adults.

Relació educació-societat

La relació educació-societat comporta que la segona, segons les exigències que a cada moment es generen, utilitzi d'entre altres dels seus mecanismes, l'educatiu, per satisfer aquestes necessitats. Martí March, per referir-se a la funció de l'educació en la societat, parla de la utilització

que aquesta ha fet en els diferents períodes històrics del conjunt d'institucions i organitzacions socials per aconseguir la realització de les funcions necessàries per a la seva evolució i continuïtat (March, M;1987, 205). És en aquesta recurrència de la societat al sistema educatiu per a la resolució de les seves necessitats, quan es planteja dins el mateix sistema la formació i l'assoliment d'uns determinats tipus d'educadors. És en el nucli de les demandes i exigències socials on trobam la clau de les educacions educatives futures i, més concretament, les directrius formatives dels nous educadors.

Quant a les necessitats educatives de la societat, es pot dir que aquestes han variat molt en els darrers anys, degut, entre d'altres causes, a l'acceleració vertiginosa dels coneixements, al canvi de valors socials, a les innovacions tecnològiques,...

Les previsions, quant a les transformacions són que s'incrementin en un futur pròxim. Com diu Faure (1973, 115), referint-se a la relació educació-societat:

"... existe, en efecto, una correlación estrecha, simultánea y diferida, entre las transformaciones del ambiente socioeconómico y las formas de acción en la educación,..."

També Scheffknecht i Schwartz (1986, 212), com altres autors, esmenten l'efecte que té el doble fenomen econòmic i social:

"Un doble fenómeno económico y social está produciéndose:

-Un fenómeno de 'aceleración' de la producción/consumo, al que está ligado el desarrollo tecnológico, que provoca una demanda cada vez mayor de educación, y es esta demanda social la que conduce al esfuerzo, de reorganización de los sistemas educativos.

-Un fenómeno de "desaceleración", cada vez más evidente, que se traduce globalmente en la demanda de una mayor calidad de vida y, en consecuencia, en una exigencia de calidad en la educación. Los adultos vinculan cada vez más el desarrollo personal al cambio social y la educación está subordinada al desarrollo comunitario."

La metamorfosi social, doncs, incideix rotundament en el tipus d'educació i d'educador que es precisa.

La ràpida transformació de l'entorn de l'home soferta en els darrers anys, ha suposat per a ell una doble problemàtica:

a) Per una part, l'enfrontament a un univers físic, intel·lectual i moral que resulta per a ell inintel·ligible en tota la seva amplitud, ja que les interpretacions existents amb anterioritat no són actualment vàlides (Lengrand, 1970, 10). Aquesta dificultat pel que fa a la comprensió del món i dels seus codis porta a l'individu a una hostilitat entre ell i el seu medi, que per incompreensible es torna advers, i el condueix a problemes de tipus conductual, de marginació, de fracàs laboral, etc.

b) Per altra part, el paper dels homes en aquest univers en contínua mutació es fa passiu, degut, entre d'altres causes a la falta de comprensió de les complexes estructures del seu propi sistema social.

Per resoldre aquesta situació, la societat cerca, entre altres, una resposta de tipus educatiu, de tal forma que l'adequació de l'educació a la vertiginosa evolució és una necessitat que precisa respostes factuais i immediates. El mateix terme educació ha cobrat una nova conceptualització per correspondre a allò que la societat espera d'ella. Quintana (1980, 338), citant Faure, ens explica:

".., la educación ya no se define en relación a un contenido determinado que se trata de asimilar, sino que se concibe en su verdad, como un proceso del ser que, a través de la diversidad de sus experiencias, aprende a expresarse, a comunicar, a interrogar al mundo y a devenir cada vez más él mismo...el hombre es un ser inacabado y que sólo puede realizarse al precio de un aprendizaje constante."

Coincidint amb aquest concepte, el *Libro Blanco* (MEC, 1986, 133), ens especifica la implicació a què porta aquest:

"Si el acto de enseñar cede el paso al acto de aprender", "si esta perspectiva de toda educación" implica "un cambio de la sustancia del acto educativo", entonces los sistemas educativos no pueden permanecer inmutables".

La conseqüència immediata és la necessitat de potenciar altres modalitats educatives (Coombs, 1985, 43) amb nous tipus d'educadors-formadors. La Comissió Internacional de la UNESCO sobre el Desenrotllament de l'Educació el 1971, amb aquests requeriments, assenyala la tendència de fer més flexibles les rígides organitzacions, la nova articulació de la institució educativa amb el medi social, l'aparició d'idees de l'ambient i del medi educatiu total, els sistemes i programes modulars, etc. (Faure, 1973, 176).

L'educació permanent i l'educació d'adults a la llum de les noves necessitats socials en matèria educativa

La definició dels termes educació permanent i educació d'adults (a partir d'ara EP i EA respectivament) que tot seguit examinarem es fa necessària des del moment que consideram que el disseny del nou educador d'adults està determinat per: la tendència de l'EA d'integrar-se dins un projecte global d'EP; així com pels objectius de formació integral, crítica, participativa,..., que per a ella es fixen.

L'EA pretén adequar-se d'aquesta manera a la consecució del model d'home que cal a un univers en ràpida i constant evolució.

A la recomanació de la XIX reunió de la Conferència General de la UNESCO a Nairobi el 1976 (MEC, 1986, 13), es defineix l'EP com un projecte global destinat, per una part, a reestructurar el sistema educatiu actual i, per l'altra, a desenvolupar totes les possibilitats de formació fora del sistema educatiu. Considerant que:

- a) L'home és l'agent de llur pròpia educació.
- b) L'EP ha de comprendre totes les dimensions de la vida, totes les branques del saber i tots els coneixements pràctics que puguin adquirir-se a través de tots els mitjans i contribuir a totes les formes de desenrotllament de la personalitat.
- c) La totalitat dels processos educatius han de ser considerats com un tot.

Tant el Consell d'Europa (*Educació d'Adults: 10 anys de canvi i perspectives per als anys 80*, Estrasburg, 1980 i *Recomanacions del ministres dels estats membres sobre les polítiques d'educació d'adults*, 1981), com la UNESCO (Nairobi, 1976) han definit el terme EA. A la Conferència de Nairobi es definí l'EA com a un subconjunt integrat dins un projecte d'EP; es designaren la totalitat dels processos educatius organitzats independentment del seu contingut, nivell, mètode; siguin formals o no formals, destinats a persones adultes, amb la finalitat de desenvolupar les seves aptituds, enriquir el seu coneixement, millorar les seves competències tècniques o professionals, fer evolucionar les seves actituds o comportament, ... en una doble perspectiva: l'enriquiment integral de l'home i el foment de la seva participació en el desenvolupament econòmic i social de la societat a la que pertany (MEC, 1986, 13).

Aquesta definició supera el concepte merament compensador de l'EA. Fins fa poc parlar d'aquest tipus d'educació era referir-se a un procés educatiu que tendrà a complementar o suplir les deficiències o mancances educatives adquirides en els anys d'escolarització obligatòria.

La UNESCO ha promogut un nou terme: l'alfabetització funcional, amb la intenció de donar a la tradicional uns objectius que van més enllà de la simple capacització tècnica per a la lectura, l'escriptura i el calcul. Avui en dia la funció de l'alfabetització se situa en relació al conjunt d'activitats de la persona, ja sigui de l'home com a ciutadà, com a treballador, ... L'alfabetització funcional és un procés de desenrotllament de les capacitats bàsiques de la lectura, l'escriptura, el càlcul, ..., però de tal manera que permeti a l'individu participar en totes les activitats socials, i ajudar-lo en la recerca de respostes a la immensitat de preguntes

que ell mateix es formula sobre el món físic, social, moral o intel·lectual en el que viu i no comprèn. És en aquesta perspectiva on l'alfabetització funcional, com una de les funcions de la nova EA, es vincula amb la noció d'EP.

Retrospectiva històrica de l'educació d'adults

Precisat el marc general de l'EA, examinarem amb una senzilla retrospectiva històrica el que ha estat l'EA en general, i més concretament a l'Estat espanyol.

Aquesta anàlisi té sentit des del moment que l'educador d'adults no és un personatge nou en l'àmbit educatiu. Comptar amb un tipus d'educador configurat pel desenrotllament de l'EA ens permet fer-ne una aproximació, mitjançant la qual trobam la nostra justificació del perquè d'un nou educador.

En primer lloc, ens remetrem a les línies generals de desenvolupament que ha seguit l'educació d'adults. Lengrand (1970, 38) ens explica la concepció d'aculturació que s'ha atribuït a aquesta educació dient que en els seus inicis, cap a mitjan segle XIX, els treballadors que constituïen aleshores el públic de l'EA, depenien totalment per a llur instrucció de les institucions públiques o privades, dels quadres i del personal de l'ensenyament. Aquest estava sotmés a models tradicionals de cultura, de referències i de formació.

També Ferrández (1986, 25) assenyala el sentit restrictiu i compensatori de la mateixa, enfront de les noves concepcions que abracen l'EA i l'EP; en aquest sentit ens diu que l'educació d'adults és restrictiva i neix amb un caire compensatori, intentant subsanar la falta dels dèficits d'escolarització.

Referint-nos concretament a Espanya distingirem quatre períodes de l'EA durant aquest segle (PAZ, 1986, 70 i seg):

a) Fins als anys 30.

Aquest període es caracteritzà per una preocupació dels poders públics per a la formació d'adults, traduïda en una sèrie de disposicions legals. A les classes d'adults, (no es parlava d'educació sinó de classes) es posava l'èmfasi en l'aspecte instructiu i en l'intent de reparar la deficient o nul·la escolaritat rebuda en l'edat infantil o juvenil.

b) La Segona República.

Quan es donà el canvi de règim i s'instaurà la Segona República, els nous governs mostraren un major interès per l'educació d'adults, que es traduí en una sèrie de mesures:

-Posada en marxa del Patronato de Misiones Pedagógicas, que va estendre llur actuació per tot el territori espanyol.

-Organització d'un Servicio de Bibliotecas, com a instrument de cultura popular.

-Incorporació de les mestres a les classes d'adults.

- ...

Malgrat se seguís donant prioritat a l'aspecte alfabetitzador d'aquest tipus d'educació, durant aquest període s'introduí un aspecte innovador, com fou una formació professional vinculada a la territorialització. La Fundación Largo Caballero (1979, 13), quan ens parla dels diversos tipus d'ensenyança que s'establien ens menciona:

"-Clases especiales sobre temas de aplicación a las principales actividades, oficios u ocupaciones predominantes en la localidad o en la región."

c) El període franquista.

Durant aquest se seguí posant l'èmfasi en el paper instructiu, de difusor de coneixements bàsics, d'aquesta educació, tot afegint-hi l'aspecte adoctrinador i ideologitzador que requeria el nou règim.

Les realitzacions que en un principi es dugueren a terme es poden sintetitzar en:

- Creació el 1950 de la Junta Nacional contra el Analfabetismo.

- Nova organització de l'ensenyament d'adults, en la qual es pretenia, sobretot, la introducció de mètodes ràpids, així com

l'ensenyament de coneixements bàsics de religió i de "Formación del Espíritu Nacional".

-Creació, el 1.963, de la Campaña Nacional de Alfabetización, que tenia la finalitat que els alumnes s'alfabetitzassin, en el sentit de ser capaços de llegir, assimilar, reelaborar i escriure de nou el que havien llegit.

-Creació del PPO (Programa de Formación Profesional Obrera), que tenia com a objectiu capacitar els treballadors provinents del sector agrícola per què es poguessin incorporar a la indústria.

-Ja al final del període, concretament el 1973, es creà el programa EPA (Educación Permanente de Adultos), amb l'objectiu d'oferir als espanyols adults uns ensenyaments equivalents a l'EGB dels nins. A més es posaren en marxa dues institucions d'educació a distància:

- INBAD (Institut Nacional de Batxillerat a Distància).
- UNED (Universitat Nacional d'Educación a Distància).

d) Etapa democràtica

En aquesta etapa, les accions a nivell oficial suposen fonamentalment una continuació de les començades durant el període anterior: el programa EPA, l'INBAD, els cursos de capacitació agrària del Servicio de Extensión Agraria del Ministerio de Agricultura, i els cursos de formació i reconversió professional de l'INEM (abans PPO).

Una novetat important és la posada en marxa, el 1979 del CENEBAD (Centre Nacional d'Educació Bàsica a Distància), que permet seguir el programa EPA per a aquesta modalitat a distància.

Cal destacar d'aquesta etapa, la publicació d'un *Libro Blanco* (1968), per part del MEC, que pretén analitzar la situació de l'EA a Espanya, així com el nou enfocament que li cal donar. Al mateix temps, es classifiquen les actuals actuacions públiques en matèria d'EA a partir de dos criteris: els objectius i les funcions que compleix aquesta educació. Es distingeixen dos tipus d'actuació: per una part, les que tenen per objectiu una formació de caràcter general, sigui aquesta reglada o no; i per l'altra, les dirigides a la formació tècnica i al reciclatge de la mà d'obra.

Hauriem de mencionar també el treball que des de les Universitats Populars es du a terme en aquest camp, així com d'altres iniciatives privades i municipals, tal com són ara els anomenats Centres Cívics.

Funcionalitat del nou educador d'adults

A l'hora d'intentar caracteritzar el nou perfil de l'educador d'adults ens trobam amb la dificultat que suposa la complexitat de les seves funcions. D'entre les múltiples funcions citam:

1) Proporcionar una formació orientada cap a la feina o al món laboral. El públic adult necessita d'una preparació adequada i renovada per a la vida productiva; en un moment d'inseguretat i de mancança de llocs de feina cal estar preparats per poder fer front a un nou treball o a una reconversió de la pròpia professió.

2) Formar pree al correcte exercici dels drets i responsabilitats cíviques, és a dir, formar per a la participació social, per a la vida en comunitat. Cal que formi bons ciutadans inserits críticament dins la seva comunitat i que col·laborin activament en la transformació social.

3) Oferir una formació orientada a desenvolupar tot el potencial personal de l'adult, desenrotllant el pensament crític en un doble sentit: cap a un mateix i cap a tot el que l'envolta, per tal d'aconseguir persones creatives i crítiques.

4) Formar a nivell general o de base, és a dir, impartir un tipus d'educació compensatòria, destinada a equilibrar les desigualtats existents entre els adults que han pogut comptar amb una bona educació bàsica i els que degut a l'abandonament escolar, al fracàs o a la falta de recursos o possibilitats, no els ha estat possible rebre-la.

Aquesta múltiple funcionalitat del nou educador ens du a decantar-nos cap a la necessitat de dos prototipus de professionals, que divergeixen i convergeixen en alguns aspectes. Malgrat aquesta doble tipologia, que posteriorment intentarem clarificar, cal que ambdós

professionals treballin conjuntament i coordinadament, ja que per una part incidiran sobre un mateix públic en un mateix context; i per altra banda, les seves accions educatives vindran determinades per la consecució d'un objectiu comú: una educació integral, crítica i encaminada a la inserció participativa i transformativa de l'adult dins el seu entorn i dins la societat en general. Entenem la formació integral en un triple sentit:

- integració de les diferents àrees del coneixement,
- integració de les activitats educatives dins la personalitat global de cada alumne,
- integració de la formació d'adults dins un medi social determinat, establint amb ell una relació dialèctica.

A partir del que hem dit, per a nosaltres, els dos "models" de professionals serien:

a) El que posseeix el domini d'un "saber" o d'un "saber fer" determinat, és a dir, l'expert, el tècnic..., en un determinat aspecte concret del coneixement teòric o pràctic.

b) El coordinador/programador/administrador, és a dir, el gestor, el planificador encarregat de fer possible una determinada acció educativa dins un territori o comunitat determinada, tot respectant l'opinió i participació de tots els afectats.

Feim especial incidència en la necessitat que ambdós treballin conjuntament i coordinadament degut a:

- Quan analitzam la realitat actual de l'oferta d'EA a l'Estat espanyol s'observa que aquesta s'encamina a proporcionar dos tipus diferents de preparació, realitzades a centres diferenciats i definits pel Ministeri segons la modalitat de formació que en ells es dona: general o tècnica. Els educadors que imparteixen formació de tipus general són principalment mestres i minoritàriament llicenciats, sense cap tipus de formació inicial específica per a la seva tasca. Mentre, els que es dediquen a la formació de tipus tècnic són professionals o tècnics en la matèria en qüestió. La diferenciació de centres i professionals dins la pràctica real de

l'EA a Espanya ens sembla que no condueix a la consecució de l'objectiu d'una educació integral i participativa, degut a què centres i personal treballan de forma aïllada i desconnectada.

– L'anàlisi realitzada de la direcció que segueix l'EA, ens reafirma en la nostra opinió, ja manifestada, de la necessitat d'un doble tipus de professional. D'entre les característiques que marquen la nova educació d'adults, destacam les següents, en el sentit que reforcen especialment la nostra concepció d'una doble tipologia:

- El pas d'una organització curricular fortament estructurada i delimitada a una organització flexible de tipus modular, consistent en mòduls o unitats de formació, on cada alumne fa el seu propi currículum segons les seves capacitats, necessitats i il·lusions.
- L'encontre i coordinació que es produeix entre les diferents aportacions educatives que es fan des dels distints àmbits.
- El fet de dotar l'espai educatiu d'una pluralitat de funcions: generador d'experiències educatives, centre de participació comunitària, lloc de trobada on s'estableixen relacions socials i personals,...

Formació que cal al nou educador d'adults

Consideram que els dos tipus d'educadors d'adults, als que ja ens hem referit, han de tenir competències en els tres dominis següents: tècnic, social i pedagògic, dels que parla Demunter (1986, 174). Cal dir que la correcta formació d'aquests no s'ha de limitar a l'adquisició d'una qualificació inicial, sinó que se'ls ha de dotar d'uns mecanismes o coneixements de possibles vies que facin factible un reciclatge continuat, i una ampliació constant de la seva competència en els seus dominis, en funció dels avanços de la societat i dels coneixements. A continuació explicitam els dominis ja citats:

- Domini tècnic, és a dir, els "sabers" i els "saber fer" susceptibles de ser ensenyats a altres persones. Es refereix al conjunt de coneixement i tècniques concretes que poden ser transmises.
- Domini pedagògic, és a dir, el conjunt de capacitats que assegurin la transferència del saber, per poder arribar a "aprendre a aprendre". Cal una competència quant a tècniques i procediments per poder fer efectiva aquesta transferència.
- L'adquisició d'aquest domini suposarà el coneixement teòric i pràctic de tècniques grupals; tècniques de comunicació, organització i programació d'activitats educatives, didàctica general,...
- Domini social, és a dir, les facultats que calen per poder organitzar i analitzar una acció educativa, elaborar un projecte i dur-lo a terme dins un marc territorial concret, respectant els seus condicionaments socials, econòmics i polítics. La competència d'aquest domini s'adquirirà mitjançant coneixements de sociologia, pedagogia social, antropologia, ..., de tal manera que els diversos sabers teòrics s'ajuntin per possibilitar el coneixement i anàlisi de l'entorn en què treballarà l'educador, i dels problemes generals del col·lectiu o dels destinataris de la seva tasca.

Convergències i divergències quant a la formació dels dos tipus d'educador d'adults i el seu perquè.

La convergència existent quant a la formació d'ambdós tipus d'educadors d'adults, ja esmentats, ve determinada per la finalitat comú que persegueixen. Aquest objectiu exigeix d'ells una formació en els tres dominis anteriorment explicitats, perquè només així podran dur a terme una bona tasca.

Perquè, doncs, parlem també de divergències? Perquè cada un d'ells haurà d'adquirir diferent grau de competència en els dominis ja indicats. Aquest raonament té sentit degut a, com ja hem exposat abans,

la multiplicitat de funcions que la nova EA requereix de l'educador i, a la dificultat de consecució de l'objectiu general.

Així tenim, que a l'expert, al tècnic li calen també unes competències en els dominis pedagògic i social. En el pedagògic per fer possible i efectiva la transferència del saber; en el social perquè caldrà que posseeixi els coneixements i capacitats necessaris per poder dur a terme l'acció educativa enfocada cap a una projecció social adequada. El coordinador/programador/administrador també haurà de ser competent en els tres dominis.

Si la formació de l'educador no es considera d'aquesta forma, es corre el risc que per una part, el coordinador/programador/administrador es transformi en un "buròcrata", i dificulti les característiques de flexibilitat i capacitat d'adaptació a les circumstàncies sempre canviants, que com assenyalarem han de presidir els centres o organismes on es realitzarà el quefer del nou educador. Per evitar aquest perill cal que aquesta figura tengui una formació en la pràctica, ens referim a què realitzi activitats en contacte directe amb el públic, tant durant el seu període de formació, com en el seu posterior exercici professional.

Metodologia per a la formació del nou educador d'adults

La metodologia emprada en el procés formatiu del nou educador d'adults, precisa adequar-se a les funcions que aquest haurà de desenvolupar dins la societat i més concretament en el procés educatiu, i per altra part a l'objectiu general de l'educació d'adults: un home integral, crític i participatiu. En línies generals, cal que la formació del nou educador tengui un caràcter participatiu, no directiu i actiu, per tal d'afavorir el diàleg, la cooperació i la creativitat. A partir de la doble adequació especificada, assenyalarem més concretament les estratègies metodològiques que s'empraran:

1. Les estratègies metodològiques utilitzades s'han de fonamentar en les aportacions de Freire, pel que fa a la conscientització; Rogers,

teories de la no directivitat; Freinet, ..., i en general dels corrents antiautoritaris i autogestionaris, per formar el nou educador en la que ha de ser una de les seves principals preocupacions: la participació dels adults. Aquesta, es realitzarà a un doble nivell:

- la participació en la vida ciutadana i social en general,
- la intervenció en la pròpia dinàmica i gestió del centre o espai educatiu, per poder fer possible una cogestió real; per altre part, en la programació o realització d'accions educatives concretes.

A la pràctica es concretarà en: col·loquis, pràctiques de gestió i administració d'un centre en equip, intercanvis d'opinions, assemblees, coneixements bibliogràfics i d'experiències concretes d'educació antiautoritària, lectures sobre el tema, ...

2. Estratègies metodològiques d'investigació del medi o d'investigació acció, per tal de formar l'educador en metodologies i tècniques d'anàlisi de la realitat social, que li permetran, en un futur, una adequació de la seva tasca a la realitat de la comunitat en la que actuarà.

A nivell pràctic es realitzaran estudis socioculturals de la ciutat, el barri o poble on viuen i treballen; elaboració de diagnòstics i de programes adients per a ells, ...

Dins aquest apartat d'estratègies metodològiques destinades a la investigació calen les enfocades cap al descobriment del potencial i les necessitats educatives que porta cada individu, per fer possible la individualització i personalització de l'acte educatiu. A nivell pràctic es realitzaran estudis de personalitat, diagnòstics de grup, ...

3. Estratègies metodològiques que ajudin el nou educador per poder assumir posteriorment la seva correcta autoformació permanent. Aquesta preparació suposa fomentar la capacitat d'autoanàlisi i d'autocrítica que seran imprescindibles per poder ser dinàmic, flexible i autotransformar-se segons varii l'entorn i, més concretament, les seves demandes educatives.

A nivell pràctic cal que l'educador en formació avalui el seu propi procés, és a dir, reflexioni sobre la seva pròpia adquisició de coneixements

i habilitats. S'exerciti en la resolució de problemes de caire sòcio-educatiu proposats per l'equip docent, realitzi l'anàlisi crítica d'una situació educativa, exercicis pràctics de "micro teaching", ...

4. Estratègies metodològiques destinades a relacionar estretament la teoria i la praxis. La formació de l'educador ha de tenir una fase teòrica i una pràctica, però relacionant sempre la formació de tipus teòric amb l'experiència activa, que ha de presidir tot el període formatiu.

Es realitzaran lectures, recensions i comentaris crítics de text, col·loquis, intercanvis d'idees, reflexions en grup, pràctiques d'intervenció educativa a un barri o un territori determinat, ...

Nivells d'incidència del nou educador

L'acció pedagògica i professional del nou educador d'adults, en la seva doble tipologia i projecció es concretarà en nivells d'actuació:

a) A nivell de barri, comunitat o territori en el que treballa, ja que existeix, com hem esmentat abans, una íntima correlació entre les característiques i transformacions de l'entorn i la forma i estructura de l'acció educativa que en ell es realitza. L'educador amb la seva acció provocarà un canvi en el comportament i personalitat dels adults que viuen a un lloc determinat; a la vegada que les característiques de l'entorn modificaran i determinaran la seva tasca educativa.

b) A nivell de grup, l'educador incidirà en la dinamització i activitat del col·lectiu de persones amb les que treballi directament. La seva incidència haurà de respectar el grup quan es compona d'una heterogeneïtat de membres (diferències d'edat, sexe, coneixements, vivències, ...) que el caracteritza. De totes maneres i malgrat aquestes diferències objectives, el grup, com a tal, té una identitat pròpia definidora i, per tant, singular; la qual cosa cal tenir present puix l'educador normalment s'haurà de dirigir a ell.

c) A nivell individual, el nou educador incidirà sobre cada individu, possibilitarà el desenvolupament de les seves capacitats segons les seves aspiracions, gusts, .. L'educador no ha d'educar persones segons un model prefabricat, ja que no correspon més que a un tipus particular d'individus. El que cal és que sigui orientador i encarrilador de les aspiracions dels seus alumnes.

On treballarà el nou educador d'adults?

El nou educador treballarà en un centre o espai educatiu amb una funcionalitat i caracterització diferents de les que han tingut fins ara les escoles o institucions d'educació d'adults. A continuació intentarem particularitzar-les, tot tenint en compte l'evolució de les institucions i organitzacions, en general, dins la nostra societat actual. Seguidament citam Viladot Voegeli (1968, 40) que exposa de manera clara aquesta tendència transformativa:

"Se da el hecho, irremediable, de que las sociedades contemporáneas cambian rápidamente. Y con ellas sus organizaciones. Esta dinámica acelerada y cambiante tiene sus efectos. Por una parte, las organizaciones ahora tienden a ser temporales, pues cada vez más se crean para cubrir objetivos temporales. Por otra parte, las relaciones de las personas con las instituciones también se van abreviando."

Al nostre parer les característiques del lloc o espai on actuarà el nou educador són les següents:

- Dotat d'una estructura dinàmica de manera que faciliti la relació real i efectiva amb el seu entorn.
- Integrat en el seu barri, territori o comunitat, de forma que la realitat de l'entorn configuri el centre o organisme en qüestió, a la vegada que aquest influeix o modifica aquell.

- Flexible, capaç de reorganitzar-se segons les noves necessitats i exigències socials.
- Possibilitador de la participació, tant pel que fa referència a la seva propia gestió i acció, com a la participació en la comunitat on es troba.

Aquests trets de l'espai educatiu requereixen de l'educador una formació psicològica, sociològica, tècnica i pedagògica que el porti a adaptar-se i autotransformar-se segons la metamorfosi del seu lloc de treball.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- Coombs, P.H. (1985) *La crisis mundial de la educación*. Ed. Santillana. Aula XXI. Madrid.
- Demunter, P. (1986) "El formador de adultos ¿Agente de desarrollo? a Quintana, J.M.: *Investigación participativa. Educación de adultos*. Narcea S.A. Madrid.
- Faure, E. (1973) *Aprender a ser*. Alianza. UNESCO.
- Fernández, A. (1986) "Del pasado al futuro de la educación permanente" a Puente, J.M. i altres: *Perspectivas para la educación de adultos*. Ed. Humanitas. Barcelona.
- Fundación Largo Caballero (1979). *La educación de adultos en España*. (Tomo IV; Evolución histórico-legal) Madrid.
- Lengrand (1970). "L'educació permanent avui". Ed. Teide. Barcelona.
- March, M. (1987). "La profesionalización del papel pedagógico de las empresas" a Colom, A.J. *Modelos de intervención socio-educativa*. Narcea, S.A. Madrid.
- MEC (1986). *Libro Blanco de la Educación de Adultos*.
- Paz, X.B. (1986). "La educación de adultos en España: aproximación histórica hasta 1980" a Puente, J.M. i altres; *op. cit.*
- Quintana, J. M. (1980). *Sociología de la educación*. Ed. Hispano Europea. Barcelona.
- Scheffknecht, J.J. i Schwartz, B. (1986). "La formación continua" a Debesse, M. i Mialaret, G. *Formación continua i educación permanente*, Ed. Oikos-Tau. Barcelona
- Viladot, G. (1986) "Investigación participativa e institución en la educación de adultos" a Quintana, J.M. (1986) *op. cit.*