

'Ens preocupa el tema, però no sabem què fer': 50 anys d'educació bàsica de persones adultes a Catalunya

Alfons Formariz Poza*

Resum

Sovint quan es parla del tema de la formació bàsica de persones joves i adultes amb entitats amb ascendència social que fan propostes per millorar l'educació, comenten que els preocupa el tema, però no saben què fer-ne. Aquesta mateixa resposta s'intueix també quan s'aborda amb les institucions educatives que no tenen una responsabilitat directa sobre aquest sector. Malgrat la poca rellevància, la quasi invisibilitat d'aquesta formació en els mitjans de comunicació, en els programes polítics, en l'Administració educativa o en les universitats, hauria de preocupar la manca de formació de la població adulta per la seva repercussió en la desigualtat d'oportunitats dels fills i filles respectivament, en l'abandonament prematur dels estudis i en la incidència social: dificulta l'ascensor social, augmenta el risc d'exclusió en tots els sentits i té conseqüències negatives per a una vida saludable. Tanmateix, la resposta educativa que s'està donant no sembla l'adequada. L'article fa propostes de futur sobre la missió de la formació/educació bàsica de persones joves i adultes, l'oferta formativa tenint en compte la realitat del territori, els subjectes generals i prioritaris d'aquesta formació, els perfils professionals, l'imprescindible treball en xarxa, i el marc normatiu.

Paraules clau

Competències clau, competències bàsiques, formació bàsica de persones adultes, educació bàsica, centres de formació d'adults (CFA)

Recepció original: 16 de maig de 2024

Acceptació: 27 de setembre de 2024

Publicació: 24 de gener de 2025

Ens preocupa el tema

L'afirmació «ens preocupa el tema, però no sabem què fer-ne» l'hem sentida més d'una vegada a persones que treballen a organitzacions de la societat civil amb propostes educatives d'ascendència social, quan en alguna conversa sortia l'educació de persones adultes o en concret els CFA (Centres de Formació d'Adults) i la seva situació actual, sobre la qual mostraven un profund desencís. La mateixa afirmació l'hem intuïda en persones de l'administració educativa, quan no eren directament responsables de l'educació de persones adultes.

(*) Alfons Formariz Poza és llicenciat en Història Contemporània per la UB, Mestre de la Generalitat de formació bàsica de persones adultes, ocupa diferents càrrecs: President d'AEPA (Associació d'Educació Permanent d'Adults) i del Consejo Gestor de FAEA (Federación de Asociaciones de Educación de Adultos), Secretari del Consell Assessor de Formació d'Adults de la Generalitat. Ha estat professor de les assignatures Alfabetització i Educació Bàsica d'Adults de la Diplomatura de Educació Social de la Universitat Ramon Llull. També ha estat professor associat de les assignatures d'Educació d'Adults i Formació Permanent a la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. Ha dut a terme diverses investigacions, articles i opuscles en col·laboració al voltant de l'Educació de Persones Adultes. Col·laborador de les entitats del Tercer Sector Eicascantic, la Troca i Escola de Vida. Membre d'ACOF (Associació de Formació de la Coordinadora de la Llengua de Barcelona). Doctor en Educació i Societat amb la tesi *La formació en competències bàsiques de persones adultes a Catalunya*, 1975-2009. Història i sociologia d'un esdeveniment (2022). ORCID: -. Adreça electrònica: aformariz@gmail.com

L'afirmació té dues parts. La primera, que «ens preocupa el tema». No dubto de la sinceritat personal de qui ho afirma, però normalment creiem que és una sinceritat pas-satgera, d'interlocució del moment. L'educació de persones adultes no preocupa a la so-cietat. Basta fer una ullada als informatius i als diaris generalistes, a les pàgines dedicades a educació, als suplementes específics, a les revistes especialitzades, a la quantitat de crè-dits que hi dediquen les universitats a metodologies i didàctiques de l'educació de per-sones adultes, basta fer una ullada als programes electorals dels partits polítics. Si quan-tifiquéssim l'espai que s'hi dedica en tots aquests mitjans i institucions no arriba ni molt menys a un 5% dels seus espais informatius o programàtics.

En un altre treball de llarg recorregut temporal¹ vaig voler quantificar aquesta obvie-tat: l'evident invisibilitat de l'educació de persones adultes, entès aquest àmbit educatiu en sentit ampli (formació acadèmica bàsica, laboral o cultural). Vaig revisar la incidència de la formació al llarg de la vida –insisteixo: en sentit ampli– als programes electorals al Parlament de Catalunya d'un any concret –950 pàgines de lectura–, en l'àmbit d'un sin-dicat a través de l'anàlisi de l'òrgan corporatiu de la Federació d'Ensenyants de Catalunya de CCOO, i l'abast en els mitjans de comunicació publicats a Catalunya durant els anys 2011, 2012 i 2013. El resultat era el previst, la incidència era mínima, exemple d'un oxi-moron clàssic: un quasi silenci eixordador. Però atès que han passat més de deu anys des d'aquella anàlisi, he tornat a revisar-ho en els mitjans de comunicació, seguint el mateix instrument: examinant els articles del recull de premsa de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya (FMRPC)² i la Fundació Propedagògic³ correspo-nents al 1r trimestre del curs 2023-2024 que es publiquen cada dijous del curs escolar. Són articles d'educació fonamentalment de la premsa escrita a Catalunya general i local, i també d'algun mitjà estatal.

En concret he analitzat dotze reculls amb 332 articles. Tractant-se d'una font indirecta podia ser que la periodista que fes el recull no tingués en compte els articles referents a l'educació de persones adultes, sempre entès el concepte en sentit extens, no solament la formació acadèmica bàsica. Li ho vaig preguntar directament fa deu anys i em va con-estar que «Intentem cobrir el sentit més ampli de l'educació, i com a Federació MRP cre-iem que l'educació no es centra només en l'àmbit de l'escola. Per aquest motiu, intentem obrir l'amplitud de mires i arribar a tots els àmbits que comenten en la teva pregunta (...) Malauradament, els mitjans generalistes acostumen a centrar-se en l'àmbit més estric-tament escolar i solen deixar força de banda els temes de formació d'adults».

El fet que cinc dels articles de l'anàlisi del primer trimestre d'aquest curs parlin direc-tament de l'educació de persones adultes vol dir que es segueix la mateixa orientació en aquest recull de premsa: es té en compte aquest sector educatiu. Representen un 1,5% del total dels articles analitzats. Dels articles que pel seu títol es podia esperar que tin-guessin en compte l'educació de persones adultes –«educació» o «ensenyament» en ge-neral, educació «al llarg de la vida», educació «0-100», «ciutat educadora», «educació me-diambiental», «ensenyament universal», «docents/docència»– només 10 fan referència en el text a l'educació de persones adultes, la resta es centren en l'edat escolar de primà-ria o secundària. Els 10 que en fan referència representen un 3% del total. És a dir, un 4,5%

(1) Més informació a: <http://hdl.handle.net/2445/193565> [Data de consulta: 08.04.2024]

(2) Més informació a: <https://www.mrp.cat/> [Data de consulta: 12.04.2024]

(3) Més informació a: <https://www.fundaciopropedagogic.org/> [Data de consulta: 12.04.2024]

dels articles d'educació analitzats fan referència a l'educació o aprenentatge de persones adultes. La formació laboral, l'aprenentatge del català més enllà de l'escola, els centres de formació de persones adultes, les escoles agràries, la formació en les nostres llengües per persones nouvingudes, etc. sembla que queden fora del concepte «educació» o «aprenentatge». Les dades aportades dissortadament no indiquen res que no sabéssim.

Fins i tot quan suposem que es mencionarà, l'accent es posa també en els infants, adolescents i joves. Veiem un exemple. Amb el títol *Educació de 0 a 100*⁴ i amb el subtítol «la Diputació de Barcelona impulsa el lideratge educatiu del món local. Els ajuntaments i les escoles ofereixen formació diversa i continuada al llarg de la vida», l'article que fa esment de «50 ciutats educadores reconegudes», després de referir-se a un llistat d'accions dirigides als infants i joves dins i fora de l'escola, fa una menció a «programes d'orientació, de transició i de noves oportunitats educatives» per acabar el paràgraf amb aquest resum: «Els municipis reforcen la qualitat educativa i la continuïtat formativa de tots els seus infants, adolescents i joves, perquè totes i tots compten i tenen un talent a desenvolupar i els ajuden a fer-ho col·laborant amb escoles i instituts de primària i de secundària de forma co-responsable i activa». Recordem el títol «*Educació de 0 a 100*».

Si no preocupa a la societat, té poc recorregut en els programes electorals i en els partits polítics, és lògic pensar que tindrà un rang secundari a l'Administració Educativa. No solament pel reflex dels interessos i les urgències de la societat, sinó també pel volum relatiu de l'educació de persones adultes en professorat i alumnat en comparació al professorat i alumnat de l'educació infantil i adolescent. Ni en professorat ni en alumnat s'arriba a un 10% de pes relatiu. Un 90% i escaig de les preocupacions de l'Administració Educativa estaran centrades en primària i secundària. Hi ha una imatge, en bona part desmentida per la història, que una bona educació infantil farà una societat més responsable, més educada, més crítica. Cal una bona educació infantil i adolescent, però la vida adulta és llarga i, per això, cal, alhora, una educació continuada en les competències claus per comprendre els canvis socials i actuar en conseqüència.

S'hi afegeix, a més, un altre factor gairebé decisiu per no forçar una preocupació de pes en l'Administració Educativa vers la formació bàsica de persones joves i adultes: la seva escassa o nul·la capacitat de mobilització al carrer. Les reivindicacions laborals del professorat dels CFA són les mateixes del professorat de primària i secundària, formen part dels mateixos cossos administratius. Per tant, quan es manifesten públicament no tenen un caire específic. I quant a l'alumnat jove i adult, en tenir un caràcter voluntari la seva assistència a la formació, no significa una pressió determinant pel professorat, com poden ser els pares en l'educació primària o la pròpia vitalitat disruptiva de l'adolescència en la secundària. La dedicació del professorat dels cursos de persones adultes queda molt mediatitzada no per pressions externes, sinó pels seus propis valors personals i el seu compromís professional. I el compromís de l'alumnat que assisteix voluntàriament a l'espai educatiu adult per reivindicar unes millors condicions i prestacions de l'educació de persones adultes no és, no pot ser, en general, excessiu. Hi va voluntàriament amb la problemàtica personal de qualsevol persona jove o adulta, al marge de la formació que està rebent.

(4) *El Diari de l'Educació*, 28 de setembre de 2023 [Contingut patrocinat per la Diputació de Barcelona].

Fa uns anys l'expressió «educació al llarg de la vida» ha adquirit una certa presència pública, subsumint d'alguna manera la «formació de persones adultes». Fins i tot el Servei de Formació d'Adults del Departament d'Educació ha passat a denominar-se Servei d'Educació al Llarg de la Vida. Dos apunts ràpids. Quan aquest concepte es refereix als aprenentatges informals representa una sinonímia del terme educació o aprenentatge. Una de les característiques de l'*homo sapiens* és aprendre al llarg de la vida. Des de sempre som subjectes d'aprenentatge permanent. Ara bé, quan el concepte aprenentatge al llarg de la vida no es refereix a l'aprenentatge informal, sinó a l'aprenentatge estructurat en forma de congressos, seminaris, cursos o càpsules formatives, el concepte esdevé o una redundància del que sempre s'ha fet o buit de contingut operatiu. Gairebé totes les persones amb formacions acadèmiques postobligatòries, sempre, abans que l'expressió es generalitzés, es continuaven i es continuen formant durant tota la vida amb més o menys intensitat. En canvi, per a les persones amb titulacions molt elementals o sense titulacions acadèmiques, el concepte «al llarg de la vida» discorre per institucions i viarans que molt sovint senten aliens. Insistiré en aquest tema més endavant, quan em refereixi al «no públic»

Ens preocupa el tema. Desigualtat social i desigualtat educativa: el permanent cercle viciós conegut però permanentment postergat

El nivell d'educació/formació bàsica de les persones joves i adultes hauria de preocupar més a la societat i a les administracions, tenint en compte que les desigualtats socials acostumen a anar acompanyades de les desigualtats formatives en un cercle viciós continu i persistent. La manca de formació bàsica és una concausa directa d'una major possibilitat d'atur, d'una menor taxa d'activitat, menor nivell salarial, major risc de pobresa i exclusió social que poden arribar a situacions extremes com la de les persones «sense sostre», major fractura digital amb les seves conseqüències en la recerca de feina, menor assistència dels fills i filles a les escoles bressol i a l'etapa infantil amb les possibles conseqüències d'endarreriment a les etapes educatives posteriors, una menor participació en activitats extraescolars de la infància, i un menor grau de participació social i política de les persones adultes⁵.

La salut també se'n ressenteix. Posem uns exemples de la ciutat de Barcelona que es poden extrapolar a tot el territori. «S'observen desigualtats en l'esperança de vida entre els districtes de la ciutat, les quals segueixen un patró similar a les desigualtats per nivell socioeconòmic. Així doncs, Ciutat Vella i Nou Barris eren els districtes amb la menor esperança de vida, tant per a les dones com per als homes. En canvi als districtes de Sarrià-Sant Gervasi i les Corts es va observar l'esperança de vida més alta»⁶. Una diferència de més de tres anys d'esperança de vida en els homes i més de quatre en les dones, mentre que la diferència de l'índex de mortalitat per 100.000 habitants entre els barris amb la renda més alta i els que la tenen més baixa està pròxim a quatre-cents persones.

(5) Es poden consultar les referències bibliogràfiques de tots aquests indicadors de desigualtats a l'obra citada anteriorment a la nota 2, Vol I, p. 85-95. Disponible a: <http://hdl.handle.net/2445/193565> [Data de consulta: 08.04.2024]

(6) Agència de Salut Pública de Barcelona (2023) *La salut a Barcelona 2022*, Barcelona, p. 144. Disponible a: <https://www.aspb.cat/docs/InformeSalut2022/#page=2> [Data de consulta: 16.04.2024]

Un altre indicador de la mateixa font que influeix en la salut. «S'observen diferències en la realització d'activitat física entre districtes, que coincideixen amb el patró socioeconòmic de la ciutat. Així, el districte on hi havia més dones que feien activitat física moderada o intensa en el temps lliure era Sarrià-Sant Gervasi i els districtes on hi havia menys Sant Martí i Nou Barris. Entre els homes l'activitat física moderada o intensa era major a les Corts i Sarrià Sant Gervasi i menor a Nou Barris»⁷.

Tal com és d'esperar, aquest diferencial entre els patrons econòmics té el seu correlat amb el nivell d'estudis acabats. Segons l'Oficina municipal de dades de l'Ajuntament de Barcelona, el 4,2% de les persones de 16 i/o més anys de Sarrià-Sant Gervasi no han acabat l'educació obligatòria; al districte de Nou Barris es duplica amb escreix aquesta xifra, un 10,8%. Més eloqüent és el percentatge de les persones que tenen estudis universitaris i postuniversitaris (postgrau, màster o doctorat)⁸, 57,9% el tenen a Sarrià-Sant Gervasi, mentre que a Nou Barris l'han obtingut el 16,4%⁹, un 41,5% de diferència.

Acabem aquest succint repàs de la relació entre nivell d'instrucció i salut amb un fet que apareix sovint a les notícies i que preocupa: l'increment de l'obesitat infantil. Una tesina del Grau de Biologia Humana de la UPF, fruit d'una investigació duta a terme a l'Hospital del Mar de Barcelona, concloïa sobre un col·lectiu concret, que clarament es pot estendre a tota la societat: «entre els factors modificables que juguen un paper clau en el desenvolupament de l'obesitat, destaquen el nivell educatiu matern baix,... »¹⁰.

Qualsevol d'aquestes dades suposen variables que fan més complexes les deduccions lineals, però no invaliden la conclusió que una bona política de salut, de la mateixa manera que una bona política social contra l'exclusió o l'atur, caldria iniciar-la per la formació..., de qui?, dels infants i adolescents, seria la conclusió que traurien la majoria d'estudis, l'opinió pública i les administracions, oblidant-se de les persones adultes, que, com la infància i l'adolescència, haurien de formar-se en competències saludables bàsiques o, més extensament, en competències clau.

No hi ha dubte de la importància social d'una excel·lent educació/formació durant els primers anys de vida d'una persona, durant les seves primeres dos o tres dècades. Però hi ha un error de percepció i prospectiva social. L'esperança de vida en la nostra societat sobrepasa els vuitanta anys. Un o una adolescent que acabi els estudis als setze anys té una esperança de vida de més de seixanta-cinc anys o de cinquanta-cinc si els acaba als vint-i-cinc. ¿Algú pot preveure com canviarà la societat, la tecnologia, els costums, les relacions internacionals, el clima, les pressions personals, la convivència,... durant tots aquests anys? No solament caldrà continuar formant-se, sinó també refer i repensar algunes de les competències clau, com l'aplicació del pensament crític, la resolució de problemes inesperats, les competències personals i socials o la competència ciutadana.

(7) *Ibidem*, p. 131

(8) A les estadístiques oficials generalment no es té en compte que entre els setze i entrats els vint anys no es pot tenir un títol universitari o postuniversitari. En el nostre cas, la desviació de les dades que resultaria en altres estudis demogràfics no té cap importància ja que es tracta de titulacions assolides.

(9) Ajuntament de Barcelona. Oficina municipal de dades. Enquesta sociodemogràfica de Barcelona 2017. Base: població de 16 i/o més anys. Disponible a: https://ajuntament.barcelona.cat/estadistica/catala/Estadistiques_per_temes/Poblacio_i_demografia/Poblacio/Enquesta_sociodemografica/esd17/persones/pob/t012d.htm

(10) Dacosta, M. (2018) *Estudi observacional retrospectiu dels pacients de la comunitat gitana sotmesos a cirurgia bariàtrica*. Treball final de Grau de Biologia Humana. Barcelona, UPF.

Adaptant una expressió de Kozol¹¹, la manca de competències bàsiques dels pares és una bomba de rellotgeria que acabarà explotant en els seus fills i filles.

En els anys de la dictadura l'analfabetisme adult, especialment l'analfabetisme de les dones, que avergonyia al règim que l'havia creat en comparar-lo amb els índexs europeus –«Espanya no admite analfabetos» deien alguns cartells de la Campanya d'Alfabetització dels anys seixanta–, va explotar en els fills i filles amb el fracàs escolar dels anys vuitanta i noranta. Darrerament comença a preocupar l'abandonament escolar prematur. I de nou, la comparació amb els índexs europeus. La Fundació Bofill entre molts altres estudis constata el factor de desigualtat social i educativa. El nivell educatiu de referència és més alt que fa vint o trenta anys, però la desigualtat educativa es manté:

La probabilitat de deixar els estudis de manera prematura és fins a cinc vegades més reduïda entre joves amb progenitors que disposen d'un nivell d'estudis superiors en contrast amb els fills i les filles de progenitors amb estudis secundaris o inferiors. De fet, els fills i les filles dels primers se situarien per sota de la mitjana europea¹².

Les desigualtats socials són conseqüència del sistema econòmic i social dominant. La reducció d'aquestes desigualtats requeriria mesures polítiques i econòmiques difícils d'implementar, perquè els responsables polítics o no tenen el poder absolut o són cadenes de transmissió del propi poder econòmic. En l'aspecte socioeducatiu, en canvi, podríem pensar en la possibilitat d'adoptar mesures eficaces per afavorir la igualtat d'oportunitats millorant el sistema educatiu de les primeres etapes i la formació continuada en competències clau de les persones adultes.

No hi ha dubte que se'n fan innumerables i reeixits esforços en aquest sentit dins la primària i la secundària obligatòria i postobligatòria. Menys en l'educació de persones adultes, com hem dit, pel grau d'invisibilitat social i administrativa que històricament sempre l'ha acompanyada, especialment des del punt de vista del rang administratiu a Catalunya a partir de principis d'aquest segle¹³. Malgrat els esforços educatius, l'educació forma part de la societat, no viu al marge de les desigualtats operants. Els esforços apai-vaguen, mitiguen, però no impedeixen la reproducció en diferents i desiguals graus del cercle viciós que comporta la bomba de rellotgeria educativa: de pares amb dèficits formatius, fills i filles amb desiguals oportunitats, no determinants, però sí insidioses. Molts d'aquests fills (no tots i totes, en funció de la seva resiliència i dels esforços del professorat) carregaran amb dèficits formatius que transmetran als seus fills en una cadena sense fi, cadena, no obstant, que té baules febles que la societat i el sistema educatiu poden debilitar o trencar a curt o llarg termini.

(11) Kozol, J. (1990) *Analfabetos U.S.A.* Esplugues de Llobregat, El Roure.

(12) Curran, M. i Montes, A. (2022) *Zero abandonament. L'abandonament escolar prematur a Catalunya. Radiografia de la situació escolar*. Barcelona, Fundació Bofill, p. 20.

(13) La formació de persones adultes va tenir rang de Subdirecció General de 1988 a 1993, Direcció General de 1993 a 2004, de nou Subdirecció General de 2004 a 2007, i a continuació un Servei que va depenar de diferents Direccions Generals.

No sabem què fer-ne: què és vol fer?

Un dels problemes que històricament ha tingut la formació bàsica de persones adultes és aclarir el seu objectiu: quina és la seva finalitat? què ha de fer o hauria de fer? Si repassem la història, les escoles populars dels anys setanta i les escoles d'adults oficialitzades dels anys vuitanta, noranta, fins a la meitat de la primera dècada del dos mil, havien ofert no només el que podríem anomenar aprenentatges acadèmics de segona oportunitat sinó també fotografia, ceràmica, cistelleria, activitats artístiques, pintura, manualitats, tallers de música, de teatre, de tall i confecció, d'escacs, tallers de psicologia o autoestima, de poesia, tècniques d'estudi, comunicació oral, dietètica i nutrició, cuina i nutrició natural, ioga, expressió corporal, massatge, sensibilització i relaxació corporal, com buscar feina, introducció als remeis casolans, iniciació a la cultura àrab, iniciació a la jardineria, introducció a l'astronomia o a la grafologia, mecanografia, sortides culturals, economia i comptabilitat..., ensenyaments que l'alumnat demanava, que el professorat oferia, no solament de forma voluntària o a través d'una xarxa de voluntariat, sinó amb dedicació coneguda o regulada en part per l'Administració responsable del moment. No en va la Llei de Formació d'Adults de 1991¹⁴ en el títol preliminar es referia als tres àmbits fonamentals de la formació d'adults: l'instrumental, el laboral i el lleure i la cultura.

La llei catalana va seguir una tendència en la formació de persones adultes que havia pres embranzida al govern central la dècada anterior. En aquest cas s'inspirava en dos eixos: la necessària coordinació de les administracions públiques que feien i fan formació de persones adultes, especialment l'Administració de Treball amb els seus cursos ocupacionals¹⁵ i l'Administració Educativa amb les seves escoles d'adults; el segon eix era la creació de plans locals de formació d'adults amb la participació municipal. Aquestes dues tendències van donar com a resultat el llibre *Educación de Adultos. Libro Blanco* (1986), després d'un debat de tres anys amb els diversos actors implicats. El «Libro Blanco» havia de ser el fonament d'una futura llei específica d'educació d'adults del Govern central. Ni la coordinació interdepartamental va ser possible¹⁶, ni la llei específica de formació d'adults es va tramitar. La preocupació del moment es va centrar en la LOGSE (1990) que va encotillar la formació d'adults en un dels títols de la llei. No la va encotillar tant en la formulació literal dels articles corresponents, sinó en la seva reglamentació posterior que la relegava a una «segona oportunitat» educativa¹⁷.

(14) Llei 3/1991, de 18 de març, de formació d'adults (DOGC, 1424, 27/03/1991).

(15) La formació ocupacional, que ja existia, s'estava reforçant amb les negociacions de l'entrada d'Espanya a la Unió Europea el 1986, i l'expectativa de quantiosos fons europeus de cooperació que entre d'altres objectius finançaven la formació a les persones menys qualificades laboralment.

(16) En una entrevista amb l'inspirador i coordinador del *Libro Blanco*, José Antonio Fernández, realitzada l'any 2001, m'explicava que el problema de la manca de coordinació va venir per part del Ministerio de Trabajo, que presentava un «interés mezquino de guardarse para su parcela administrativa la plata» del Fons Social Europeu i que no estava disposat a compartir amb el Ministerio de Educación. Aquests interessos patrimonialistes acostumen a ser presents a totes les administracions oblidant sovint els interessos col·lectius.

(17) A les lleis del Sistema Educatiu que regulen l'educació infantil, la secundària obligatòria i la postobligatòria és difícil concebre un lloc diferent a l'educació de persones adultes que no sigui la «segona oportunitat», l'educació compensatòria per obtenir els coneixements no adquirits a la primària o el títol de secundària obligatòria, la preparació als accessos a formacions posteriors o el coneixement de les TIC i d'un idioma estranger.

La Llei de Formació d'Adults de Catalunya va recórrer un camí semblant al del Libro Blanco en el primer eix, un concepte holístic de la formació de persones adultes. En el segon eix, la participació dels municipis, era i és (la llei no està derogada) poc agosarada. Només tres anys més tard de la seva promulgació amb el Decret de Centres¹⁸ plegava veles i deixava de nou les escoles d'adults recloses en la formació compensatòria: formació instrumental i acadèmica bàsica. La coordinació amb els altres Departaments es reduïa a la Comissió Interdepartamental instaurada per la llei que, per raons diverses, va tenir poca operativitat real i va deixar de reunir-se l'any 2004. Tanmateix, com hem dit, es va mantenir a la pràctica fins l'any 2005 la diversa oferta cultural en funció de cada escola. A partir d'aquest any el que no entrava estrictament en la categoria «segona oportunitat» acadèmica bàsica va ser suprimit per l'Administració educativa, i en part ridiculitzat, reduint totes les facetes d'aprenentatges culturals i ciutadans que oferien les escoles d'adults al «macramé», entès despectivament. Es va mantenir la preparació als accessos als cicles formatius i a la universitat per a majors de vint-i-cinc anys i es va ampliar l'oferta educativa a ensenyaments anomenats transprofessionals¹⁹: informàtica i idiomes estrangers. Contemplant aquesta història tan rica i variada sembla lògic fer-se la pregunta, quin ha de ser l'objectiu, la missió de la formació bàsica de persones adultes?

La segona oportunitat acadèmica, la formació acadèmica bàsica és una missió important dels centres de formació de persones adultes. És, alhora, la que ha plantejat canvis més profunds en la seva organització. A finals dels noranta la lentitud i poca i contradictòria previsió en l'aplicació de la LOGSE a les escoles d'adults amb la introducció del Graduat en Secundària, que suposava l'entrada d'un nou perfil professional, el professorat de secundària, compartint espai educatiu amb els mestres i les mestres d'adults «de tota la vida», va provocar nombroses intervencions parlamentàries de l'oposició i la manifestació més gran en la història de la formació de persones adultes l'any 1998, exigint un canvi en la política educativa de la Direcció General de Formació d'Adults depenent en aquella època del Departament de Benestar Social, per retornar al Departament d'Educació.

Successivament s'ha anat adaptant el currículum de secundària a les persones joves i adultes dels CFA per reducció d'assignatures obligatòries i d'aprenentatges, sense cap explicació pública dels criteris que s'han fet servir per les reduccions. Un exemple, l'educació física, assignatura obligatòria del currículum, no existeix en el currículum dels CFA, mentre, per una altra banda, s'està recomanant constantment l'exercici físic a la població jove i adulta per reduir el sobrepès, el colesterol o la pressió arterial. S'havia de suprimir l'assignatura o s'havia d'adaptar a les característiques de la població jove i adulta? S'ha de fer als CFA o es pot convalidar si hi ha constància de la seva pràctica? No és desitjable una cultura artística i musical bàsica? Què ha de ser obligatori i què opcional en l'educació bàsica de persones adultes? Què s'ha d'aprendre? Què s'ha d'ensenyar? La necessària formació compensatòria és l'única missió dels CFA?

En l'era competencial, una mirada a les competències clau del Marc Europeu de Referència de 2018 podria ser una pauta per contestar a la pregunta de l'objectiu i la finalitat

(18) Decret 72/1994, de 6 d'abril, pel qual es regulen els centres de formació d'adults (DOGC, 1884, 15/04/1994).

(19) En aquells moments la formació de persones adultes depenia de la Direcció General de Formació Professional.

de la formació bàsica de persones adultes. Diu el Marc Europeu de Referència: «Les competències clau són aquelles que totes les persones precisen per a la realització i el desenvolupament personal, la seva ocupabilitat, integració social, estil de vida sostenible, èxit en la vida en societats pacífiques, forma de vida saludable i ciutadania activa»²⁰. Subratllem d'aquesta cita que les competències clau «són aquelles que tota persona precisa». És a dir, aquelles competències bàsiques per a la vida activa. Tota persona jove i adulta no solament ha de tenir les titulacions bàsiques i s'ha d'educar en funció del mercat laboral, és també ciutadana, viu i ha de conviure en societat, persona amb emocions que cal saber gestionar, objecte de *fake news* que necessita reconèixer amb pensament crític cercant i seleccionant informació, subjecte de nous horitzons socials, interculturals i ecològics que cal interpretar per actuar en conseqüència, pot necessitar competències marrentals o parentals i de sobirania domèstica, conèixer els seus drets laborals i com a consumidor, saber gestionar la seva salut, aproximar-se al món cultural, etc. Aquestes competències clau per a la vida superen, sense substituir-la, la finalitat tradicional de la formació bàsica jove i adulta, la compensació acadèmica i la transprofessional pensada en funció del mercat laboral. Ampli ventall de competències «bàsiques», clau –cal distingir-les de les competències «expertes» necessàries en el món professional– que superen les possibilitats dels CFA actuals i requereixen i obren un nou panorama, l'imprescindible espai educatiu comunitari.

No sabem què fer-ne: els subjectes de la formació bàsica de persones adultes

Hi ha un imaginari social, ja assenyalat anteriorment, segons el qual, la formació bàsica s'adquireix durant la infància i l'adolescència, i que quan està ben assolida, dura tota la vida. En part és cert, però pateix d'una certa visió estàtica de l'esdevenidor. Quan s'acaba la formació bàsica obligatòria o la formació superior ¿algú pot predir els canvis personals, socials o tecnològics que s'esdevindran en els propers cinquanta o seixanta anys de l'esperança de vida dels subjectes respectius? ¿Algú pot assegurar que la formació bàsica rebuda en aquests primers anys serà suficient per encarar amb criteri els canvis incerts personals, socials o tecnològics? L'experiència demostra que, de manera informal o estructurada, cal continuar assolint competències bàsiques per entendre i saber actuar, per exemple, amb els i les adolescents que possiblement es tindran a casa, el dol davant una pèrdua sobtada o una crisi laboral, la presència d'una nova ciutadania, els reptes tecnològics, els canvis climàtics, el futur incert... Parlem d'un públic genèric, possiblement també amb titulacions acadèmiques superiors, que necessitarà reflexionar i aprendre sobre les noves situacions imprevistes.

Però hi ha un altre públic que ha de ser el *subjecte prioritari*: los «nadie» de Galeano, el «no-públic», el que té més possibilitats de nodrir les capes inferiors de les desigualtats socials que hem descrit més amunt, aquell que no té els títols més elementals del sistema educatiu o només té el Graduat en Secundària, que mai no assistirà a actes culturals o conferències, que està lluny dels centres cívics o els CFA, que se sent estrany al món de l'educació i l'aprenentatge estructurat. Són aquestes unes òrbites per les que ells o elles no transiten i a les que no arribaran a través de les propagandes convencionals. S'hi pot

(20) Recomanació del Consell de la Unió Europea de 22 de maig de 2018 relativa a les competències clau per a l'aprenentatge permanent, C189/7.

arribar, es poden detectar a través de la coordinació amb altres serveis, com els serveis socials, els centres de salut primària, els cursos ocupacionals de treballs poc qualificats,... Però per establir relacions amb aquests altres serveis calen canvis de mentalitat i organització, cal superar la mentalitat de centre entotsolat i fer camí cap a un centre que treballi comunitàriament i en xarxa. Cal també que el centre sigui aollidor perquè comenci a funcionar l'altre mecanisme de propaganda i atracció d'aquest «no-públic», el boca-orella.

No obstant, perquè uns espais educatius per a joves i persones adultes puguin albergar alhora públic en general i «no-públic», han de proposar una oferta àmplia que podríem qualificar com a *competències bàsiques per a la vida*, entre les quals incloure les competències acadèmiques bàsiques per a qui les necessiti. Caldria treure als CFA la tènue pàtina social d'escoles de segona oportunitat i progressivament transformar-los en centres de noves oportunitats o d'oportunitats educatives i formatives permanents de les competències clau. També altres espais culturals, centres cívics, universitats populars, ateneus culturals podrien ser degudament autoritzats a impartir a més dels seus propis programes competències bàsiques acadèmiques.

No sabem què fer-ne. Espais educatius comunitaris per a persones joves i adultes

Molts dels CFA actuals tenen el seu origen en grups de voluntaris i voluntàries que van crear escoles populars a partir de 1971. Eren centres educatius *del barri*, immersos en les seves problemàtiques de manca d'infraestructures, d'habitatge i indirectament implicats en les lluites obreres ja que un sector important del seu alumnat eren treballadors i treballadores. Amb la institucionalització d'aquestes escoles populars, la fi de la dictadura i els profunds canvis socials del mig segle que ha transcorregut, els centres han anat esdevenint progressivament serveis educatius *en el barri*. La manca de llibertats i el desert cultural que va acompanyar el franquisme, i el record immediat del passat tot just deixat enrere en els anys vuitanta i noranta va fer que els projectes educatius tinguessin un caràcter explícitament o implícitament polític. Ressonaven les idees de Paulo Freire: l'educació s'ha de plantejar a favor de qui educa, el que implica el seu contrari, en contra de qui educa. Els i les mestres d'adults es consideraven militants d'una educació transformadora. Amb el temps van anar passant a considerar-se treballadors de l'ensenyament i finalment professionals de l'educació. No és estrany a tot aquest procés de canvi mental i actitudinal la consideració del treball exclusivament com a càrrega, càstig bíblic, un embolcall psíquic i imposició empírica del sistema econòmic dominant. Aquesta reflexió, que caldria explicar i matisar més extensament, es refereix aquí només al treball educatiu.

No mirem el passat amb nostàlgia. El passat és simplement passat, però el seu coneixement històric pot ajudar a entendre el present, a interpretar-lo millor i a poder proposar vies de canvi si cal, tenint en compte que l'educació, qualsevol educació, l'estructurada també, té molt de reflex de la societat, com ja hem comentat, i és un possible factor de crítica activa per millorar-la o de transmissió silent dels valors dominants.

El coneixement del passat també ens ajuda a comparar els CFA que van néixer com a escoles populars en la dècada dels setanta amb entitats com Eicascantic,²¹ que comença

(21) Quan escrivim aquest article (mes d'abril de 2024) es pot trobar al carrer Comerç 52 de Barcelona.

com a escola popular al Casc Antic de Barcelona l'any 1976, i s'ha mantingut com a entitat sense finalitat de lucre fins l'actualitat. Van sospesar també en el seu moment la possible institucionalització i la van rebutjar pensant que es difuminaria la seva identitat i la seva acció educativa ¿Què ha significat comparativament la institucionalització i com han afectat els canvis de la societat en aquests gairebé cinquanta anys en les dues situacions administratives, centres oficials i entitats del Tercer Sector? La Troca de Sants (Carrer Olzinelles 31, Barcelona) neix fa uns cinc anys com a escola popular per donar resposta a la necessitat de formació bàsica dels joves i persones adultes del barri. Plantejaments semblants en l'actualitat als del naixement de molts dels actuals CFA. ¿Com actuen comparativament en un món en què els feminismes, l'ecologia, el posicionament davant les migracions o el greu problema dels desnonaments són alguns dels moviments imperants? L'Escola de Vida de l'Hospitalet (Carrer del Llorer, 1) també nascuda d'una necessitat educativa de l'entorn té el suport d'un Pla Integral de l'Ajuntament. Són uns exemples d'entitats, que permeten un ric estudi comparatiu. Cap d'elles ha pogut desenvolupar nivells educatius que atorguin la titulació bàsica del sistema educatiu. Totes elles tenen educadors i educadores formats i contractats a precari, amb els que col·labora un més o menys nombrós voluntariat.

L'anàlisi comparativa d'aquests tres exemples, que caldria ampliar a les nombroses entitats d'educació de persones adultes del Tercer Sector de Catalunya, és molt reveladora. En el seu cas són aspectes positius entre d'altres el treball públic i comunitari que afavoreixen l'apropament al «no públic», la resposta a necessitats educatives existents i no cobertes, l'acollida, mediació i orientació o la revisió periòdica de la qualitat educativa que estan oferint. Aspectes positius que coexisteixen i sobreviuen als negatius com, i fonamentalment, la precarietat no solament salarial sinó també d'infraestructures que impedeixen ampliar ofertes demandades. Un altre aspecte negatiu és el no reconeixement i supervisió per part del Departament d'Educació de la seva acció educativa en alfabetització²², aprenentatge de llengües amb persones joves i adultes immigrades i «autòctones», acompanyament als tràmits administratius informatitzats i iniciació a la informàtica, etc. No reconeixement que va acompanyat per part d'aquest Departament de cap ajuda econòmica a partir del 2005²³, ¿no caldria establir un *sistema integrat* d'educació de persones joves i adultes que conformessin conjuntament els CFA i les quantioses entitats existents? He posat exemples de l'àrea metropolitana de Barcelona. N'hi ha d'altres arreu del territori. La comparació històrica ajuda a repensar el present i a obrir vies de futur. Vegem-ne algunes.

Si l'objectiu de l'educació de persones adultes són les competències clau, aquelles que segons el Marc Europeu «tota persona precisa»: les acadèmiques bàsiques, que possiblement en el seu desenvolupament caldria aproximar-les a la resta de competències, el desenvolupament personal, l'orientació formativa i de suport a l'ocupabilitat, la integració social, un estil de vida saludable i sostenible, la ciutadania activa i l'apropament a

(22) Un exemple: aquest curs 2023-24 hi ha a Barcelona vint-i-cinc CFA, dels quals vuit fan alfabetització segons dades del Consorci d'Educació de Barcelona. A la Coordinadora de la Llengua de Barcelona, amb dificultat de tenir dades exactes per la precarietat de les entitats, una trentena en fan.

(23) Tant al Departament d'Educació en els anys vuitanta com el de Benestar Social de 1988 a 2004 les entitats que feien educació de persones joves i adultes eren objecte de subvenció pública. Les entitats tenen consciència de fer una oferta pública de formació no reconeguda pel Departament d'Educació, malgrat el seu abast.

les expressions culturals diverses. Si es decidís que l'aprenentatge i la reflexió sobre aquestes competències és la finalitat de la formació bàsica de persones joves i adultes, sembla evident, primer, que els centres educatius d'aquests sectors d'edat s'haurien de dotar de nous professionals, no exclusivament provinents del camp de la docència i, segon, no haurien de pretendre oferir-ho tot i el mateix a tot arreu. Caldria concretar els projectes educatius en funció del territori.

El territori pren pes per dues raons. En cada territori s'han anat situant equipaments diversos (centres cívics, casals culturals, ateneus, associacions, grups de teatre, escoles d'idiomes o de música, centres esportius,...) que estan oferint formacions o activitats properes a alguna de les competències clau descrites. No cal doblar esforços innecessàriament, s'han de crear xarxes educatives/culturals en el territori. No és fàcil generar-les i menys mantenir-les, perquè la quotidianitat de cada entitat és sovint absorbent. Cal la presència de professionals que ho gestionin. En segon lloc, no a tot arreu s'han de desplegar ofertes de totes les competències clau. Cal estar atents en cada moment al batec del territori que pot ser molt divers: en un lloc pot plantejar-se la necessitat d'insistir en les reflexions i debats interculturals, en un altre d'oferir nocions bàsiques de psicologia infantil, o de reciclatge de residus, mòduls per abordar la jubilació o serveis d'informàtica per interactuar amb les administracions, etc. I en tots els territoris una formació bàsica acadèmica genèrica que, a més, des del currículum expliqui els fenòmens locals i supra-locais més recurrents o més vius i les seves conseqüències: la contaminació dels purins en algunes zones, la pujada del nivell del mar a la costa, la regressió dels rius i la sequera, la història local i el seu reflex en el present, la demografia canviant i diversa, etc.

Caldria que cada centre tingués un *projecte educatiu singular*, lògicament amb aspectes comuns a tot el subsistema educatiu de la formació adulta, i aspectes diferenciats en resposta a les necessitats del territori i als altres serveis educatius o culturals existents. Tot apunta a la municipalització de la formació bàsica de persones joves i adultes –amb dependència del districte o barri segons l'organització municipal de les grans ciutats– que requeriria el traspàs progressiu per part de la Generalitat de les *competències funcionals i el finançament* dels CFA presents i futurs als municipis. Aquest plantejament té els seus riscos que caldria prevenir prèviament i intentar bandejar des de l'inici del traspàs. Un dels més preocupants, que les eleccions municipals quadriennals no afectessin excessivament el funcionament dels centres i el seu projecte educatiu. La Generalitat, per la seva banda, mantindria la *competència orgànica*, la inspecció qualitativa i hauria de vetllar per l'equilibri territorial.

Assumida la dimensió territorial dels projectes educatius, és més fàcil estructurar per proximitat un treball en xarxa amb els serveis municipals: serveis socials, tècnics educatius o d'inserció laboral, serveis d'orientació o de joventut, lleure juvenil, entitats que fa formació, etc. Però també amb aquells serveis que no depenen directament de l'Ajuntament respectiu, sinó que tenen una dependència supramunicipal, comarcal o de la Generalitat: formació ocupacional, CAP, etc. Serveis que com hem dit poden donar molta informació sobre aquelles persones –subjectes prioritaris– que hem anomenat «no públic» del món cultural o educatiu. Hem començat aquest paràgraf amb l'expressió «assumida la dimensió territorial dels projectes educatius». ¿Com es pot assegurar aquesta assumpció i adaptació a un projecte singular per part d'uns professionals que accedeixen als CFA sense una selecció prèvia que mostri, dins de les possibilitats, la seva conformitat amb el projecte i la seva disposició a millorar-lo? Els professionals que accedeixen a una

plaça de qualsevol centre oficial per dret individual, per mèrits propis, poden fàcilment adequar-se a un projecte educatiu formal, poc diferenciat d'un centre a un altre. Poden, en canvi, tenir dificultats per conviure amb les peculiaritats d'un centre singular.

«Ens preocupa el tema, però no sabem que fer-ne». Hi ha distintes opcions. N'hem apuntat algunes a partir de l'anàlisi històrica de la formació bàsica de persones adultes a Catalunya i dels models municipals desenvolupats de fa temps en altres països europeus: la transferència del finançament i de determinades competències de l'educació de persones adultes als municipis. Hem assenyalat avantatges i possibles riscos en la seva implementació, perills previsibles o coneguts de les noves propostes, i formes possibles d'evitar-los. Però tenim clar que l'immobilisme és un camí sense sortida que només pot conduir al deteriorament de la situació. El tema preocupa. Com hem dit al començament d'aquest article la major part d'agents creuen que està estancat i no se sap què fer-ne. El propi Departament d'Educació ha proposat durant aquest primer trimestre de 2024 una reflexió conjunta amb diferents agents del sector i cinc qüestions sobre la taula: la missió de l'aprenentatge i l'educació de persones adultes (AEPA), l'oferta formativa, el perfil docent, l'encaix de l'AEPA i treball en xarxa, i el marc normatiu.

Preocupa el tema. S'ha d'abordar. No és fàcil. Caldria també que les facultats implicades de les universitats d'arreu de Catalunya aportessin, amb més intensitat i dedicació de les actuals, els marcs teòrics, metodològics i didàctics de la sociopsicologia i de la pedagogia de l'edat adulta. L'edat adulta que representa el cinquanta o seixanta per cent de la població i que com totes les edats s'està formant al llarg de la vida de manera informal i requeriria poder tenir a l'abast formació estructurada en competències clau quan les circumstàncies personals i socials li ho demanessin.

«We are concerned about the issue, but we don't know what to do»: 50 years of basic education for adults in Catalonia

Abstract: When the subject of basic training for young people and adults is discussed with social entities that propose educational improvements, they often state that they are concerned about the subject, but do not know what to do about it. The same response is also gathered from educational institutions that do not have direct responsibility for this sector. This training has low relevance and a lack of visibility in the media, in political programmes, in the educational administration and in universities. Nevertheless, negligible training of the adult population should be of concern because of its impact on the inequality of opportunities for offspring, the premature abandonment of studies and the social impact. This lack of training interferes with the social elevator, increases the risk of exclusion in all senses and has negative consequences for a healthy life. However, the current educational response seems inadequate. The article makes proposals for the mission of basic training/education of young people and adults, a training offer that considers the situation in the territory, general and priority subjects in this training, professional profiles, essential networking and the regulatory framework.

Keywords: key skills, basic skills, basic training for adults, basic education, adult training centres (CFA)

«Nos preocupa el tema, pero no sabemos qué hacer»: 50 años de educación básica de personas adultas en Cataluña

Resumen: A menudo, cuando se habla del tema de la formación básica de personas jóvenes y adultas con entidades con ascendencia social que hacen propuestas para mejorar la educación, comentan que les preocupa el tema, pero no saben qué hay que hacer. Esta misma respuesta se intuye también cuando se aborda con las instituciones educativas que carecen de responsabilidad directa sobre este sector. A pesar de la poca relevancia, la casi invisibilidad de esta formación en los medios de comunicación, en los programas políticos, en la Administración educativa o en las universidades debería preocupar la falta de formación de la población adulta por su repercusión en la desigualdad de oportunidades de sus hijos e hijas respectivos, en el abandono prematuro de los estudios y en la incidencia social: dificulta el ascensor social, aumenta el riesgo de exclusión en todos los sentidos y tiene consecuencias negativas para una vida saludable. Sin embargo, la respuesta educativa que se está dando no parece la adecuada. El artículo hace propuestas de futuro sobre la misión de la formación/educación básica de personas jóvenes y adultas, la oferta formativa teniendo en cuenta la realidad del territorio, los sujetos generales y prioritarios de esta formación, los perfiles profesionales, imprescindible trabajo en red, y el marco normativo.

Palabras clave: Competencias clave, competencias básicas, formación básica de personas adultas, educación básica, centros de formación de adultos (CFA)

«Nous sommes préoccupés par cette question, mais nous ne savons pas quoi faire»: 50 ans d'éducation de base pour adultes en Catalogne

Résumé: Souvent, lorsque le sujet de la formation de base des jeunes et des adultes est abordé avec des entités d'ascendance sociale qui font des propositions pour améliorer l'éducation, ils déclarent qu'ils sont préoccupés par le sujet, mais qu'ils ne savent pas quoi faire. Cette même réponse est également intuitive lorsqu'il s'agit d'établissements d'enseignement qui n'ont pas de responsabilité directe dans ce secteur. Malgré la faible pertinence, la quasi-invisibilité de cette formation dans les médias, dans les programmes politiques, dans l'administration éducative ou dans les universités, le manque de formation de la population adulte doit être préoccupant en raison de son impact sur l'inégalité des chances leurs fils et filles respectifs, dans l'abandon prématuré des études et dans l'impact social: cela entrave l'ascenseur social, augmente le risque d'exclusion dans tous les sens et a des conséquences négatives pour une vie saine. Cependant, la réponse éducative apportée ne semble pas adéquate. L'article fait des propositions pour l'avenir sur la mission de la formation/éducation de base des jeunes et des adultes, l'offre de formation tenant compte de la réalité du territoire, les matières générales et prioritaires de cette formation, les profils professionnels, le maillage indispensable, et le cadre réglementaire.

Mots clés: Compétences clés, compétences de base, formation de base pour adultes, éducation de base, centres de formation d'adultes (CFA)